



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Murielk Motta Lino

Formação em Enfermagem Pós-Declaração de Bolonha na Europa

Florianópolis
2021

Murielk Motta Lino

Formação em Enfermagem Pós-Declaração de Bolonha na Europa

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem

Orientadora: Profa. Jussara Gue Martini, Dra.
Coorientadora: Profa. Maria do Céu Barbieri-Figueiredo, Dra.

Florianópolis
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lino, Murielk Motta

Formação em Enfermagem Pós-Declaração de Bolonha na Europa
/ Murielk Motta Lino ; orientador, Jussara Gue Martini,
coorientador, Maria do Céu Barbieri-Figueiredo, 2021.
113 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós
Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Enfermagem. 2. Educação em Enfermagem. 3. Formação
Profissional. 4. Educação Superior. 5. União Europeia. I.
Martini, Jussara Gue. II. Barbieri-Figueiredo, Maria do
Céu. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Enfermagem. IV. Título.

Murielk Motta Lino

Formação em Enfermagem Pós-Declaração de Bolonha na Europa

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Silvana Silveira Kempfer, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Fernando Riegel, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Rodrigo Massaroli, Dr.
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Enfermagem.

Profa. Mara Ambrosina de Oliveira Vargas, Dra.
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Profa. Jussara Gue Martini, Dra.
Orientadora da Tese

Florianópolis, 2021.

Dedico este trabalho à minha irmã, Mônica, que valoriza sobremaneira a construção do conhecimento e foi minha maior incentivadora neste percurso acadêmico.

NOTA INICIAL

Minha trajetória na enfermagem sempre foi marcada pela intersecção com o ensino. Enquanto estudante ainda da Graduação em Enfermagem desta Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (entre os anos de 2002-2005) me encantava a perspectiva de que, por meio do processo educativo, seria possível prestar assistência de enfermagem em todos os âmbitos de atenção, ainda visualizando com limitações até onde o exercício do movimento do educar poderia ir, ou mesmo me levaria. Nessa época, comecei a ouvir falar de Paulo Freire e de seu comprometimento amoroso com o ato de ensinar, mas não entendia muito bem o que isso significava. Na ocasião do trabalho de conclusão de curso - TCC, fui 'apresentada oficialmente' ao Grupo de Pesquisa de Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN/UFSC, que se dedica a pesquisar o processo formal do ato de educar ocorrido por meio de suas mais diversas vertentes, correntes e tecnologias pedagógicas construtivistas, e ali percebi que não havia na enfermagem outro assunto que mais me interessaria. Eram muitas informações, muitas possibilidades, muitas novidades, um universo debatido por aquelas pessoas que faziam parte daquele grupo. Assim, sob orientação da Profa. Dra. Vânia Backes, meu TCC foi sobre Educação Permanente em Saúde para uma Equipe de Enfermagem de uma Unidade Básica de Saúde, sob a luz do referencial teórico de Paulo Freire - oportunidade ímpar para eu iniciar uma trajetória de conhecimentos sobre a vida e obras do autor. Os horizontes foram se abrindo e fui me dando conta de que a educação em enfermagem não estava somente na assistência, mas sim onde há enfermagem: na assistência, na gestão, no ensino (propriamente dito), na pesquisa, no participar politicamente. Finalizei a graduação, caminhei para uma Especialização na área de Enfermagem do Trabalho, fui aprovada em um concurso público e iniciei como Enfermeira do Trabalho em uma empresa de energia elétrica, onde trabalho ainda hoje. Minha atuação sempre esteve atrelada aos aspectos de prevenção e promoção à saúde dos trabalhadores, muito pautada no aspecto educativo. Todavia, ainda havia algo que me faltava, que não estava confortável no dia a dia profissional, um incômodo sobre se eu estava fazendo as coisas da melhor forma possível. Assim, resolvi dar continuidade aos estudos retornando para minha 'casa acadêmica' e ingressei no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, enquanto integrante do Grupo EDEN. Durante o período (2012-2014), aprofundei-me nos assuntos relacionados à educação em enfermagem, seus aspectos históricos, políticos, sociais e filosóficos, melhorei a minha compreensão sobre algumas correntes teóricas e referenciais pedagógicos, e novas perspectivas sobre a formação em enfermagem emergiram. A curiosidade aumentava a cada nova descoberta, e o interesse

era proporcional à curiosidade. Na Dissertação, sob orientação da Profa Dra. Jussara Gue Martini, me debrucei sobre aspectos da Educação Corporativa e o papel do Enfermeiro Educador dentro das empresas, sob uma perspectiva da educação problematizadora e (mais uma vez) do referencial 'freireano', algo que uniu minhas necessidades do dia a dia com as novas descobertas. Foi quando recebi significativo convite para ingressar como docente do ensino superior em uma faculdade privada, o qual aceitei mesmo com um 'frio na barriga'. Foi um bellissimo desafio assumido, que me proporcionou aplicar boa parte dos conhecimentos adquiridos até ali. Uma experiência ímpar, a qual me fez perceber que, de fato, minha realização profissional está na docência. Isso me fez alavancar ainda mais a vontade de continuidade na carreira acadêmica, e o Doutorado foi apenas questão de tempo. No ano de 2017 veio a aprovação no processo seletivo do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, ainda (e novamente) vinculada ao Grupo de Pesquisa EDEN. E foi assim que me envolvi em um grandioso macroprojeto que já estava em andamento, sob responsabilidade de minha (novamente) professora orientadora, Profa Jussara, cujo principal enfoque é conhecer as tendências mundiais de formação de enfermeiros. E lá estava ele de novo, me instigando, me cutucando... o tal assunto da educação em enfermagem...! E, claro que me interessou ser inserida nessa pesquisa! O macroprojeto já havia colhido alguns belos frutos, com estudos no âmbito do Brasil e Mercosul, por meio de Dissertações e Teses de estudantes do EDEN e, também, da própria pesquisa de Pós-Doutorado da pesquisadora principal. Dentro do delineamento do macroprojeto, havia ainda um desafio: conhecer as características da formação em enfermagem no contexto europeu. Eis o desafio, o meu desafio! Algo que eu não tinha ideia, um mundo novo de conhecimentos a ser explorado, que abracei com entusiasmo mesmo que conhecendo pouquíssimo do assunto. E logo em seguida, surgiu mais uma nova possibilidade, um convite, que veio pequeno como brisa, mas logo se tornou um vendaval em minha vida: a oportunidade de uma cotutela com a Universidade do Porto, em Portugal. Era perfeito! Pesquisar sobre a formação em enfermagem no contexto europeu, estando em solo europeu, matriculada em uma Universidade europeia, pesquisando, em uma única tese, respostas para inquietações dos dois contextos. Além disso, a 'cereja do bolo' seria a obtenção de dois diplomas, emitidos respectivamente pelas Universidades brasileira e portuguesa. Mas todo o processo a ser feito era novo e pouco conhecido. Os procedimentos burocráticos de ambas as Universidades precisavam ser rigorosamente cumpridos, cada um a seu tempo e com seus regimentos. A cada passo a ser dado, mil outros largos passos o antecediam! Mesmo assim, segui adiante com as tratativas e paralelamente dei sequência aos estudos doutorais e a pesquisa. Iniciaram-se os diálogos entre as Universidades para

possibilitar a cotutela e, em 2018, fui aprovada no processo seletivo e matriculei-me no Doutorado em Enfermagem na Universidade do Porto, tornando-me estudante regular, como era necessário ser. Meses depois, passei pela Banca de Qualificação de Tese, cumprindo os pré-requisitos de ambas as Universidades (inclusive adotando um referencial teórico de enfermagem - exigência da Universidade portuguesa - mas sem prescindir de Paulo Freire!) e, ao finalizar o cumprimento da carga horária das disciplinas da UFSC, segui para Portugal para dar continuidade ao Doutorado, já que se fazia necessário o cumprimento de um ano acadêmico (letivo) na Universidade do Porto. E assim o fiz: pedi licença temporária no meu trabalho, vendi meu carro e somei com o dinheiro de algumas economias, solicitei visto de estudante, fiz minhas malas e fui vivenciar essa nova experiência - acadêmica, profissional, pessoal - sem precedentes. Fui extremamente bem recebida pela coorientadora no exterior, Profa. Dra. Maria do Céu Barbieri, e aos poucos fui me imbricando com a temática – principalmente na medida em que fazia coleta de dados. Devido aos encaminhamentos da cotutela e ao tema de estudos da Tese, decidi fazer a coleta de dados integralmente em solo europeu, mais especificamente em Portugal. Incrível a experiência de aprender sobre um tema de estudos por meio da fala daqueles que vivenciaram e ainda vivenciam o tema! A cada entrevista, mais e mais aprendizagem. E, enquanto isso, paralelamente, ainda tramitavam questões para firmar a cotutela. Infelizmente, já estando em processo de tramitação avançado (tanto documental quanto da pesquisa), houve impasses entre as Universidades, o que não propiciou a assinatura do documento final do Termo de Cotutela, culminando com a descontinuidade do processo e, também, com meu retorno antecipado ao Brasil após cinco meses em Portugal. Todavia, a experiência não foi, em nenhuma hipótese, infrutífera. Ao contrário, transformou-se em uma experiência de doutorado sanduíche no exterior de grande valia para mim, em minha trajetória (acadêmica, profissional e de vida), bem como auxiliou no amadurecimento do processo de cotutela para outros futuros estudantes-pesquisadores. Também me oportunizou o desenvolvimento de minha pesquisa sobre a Formação em Enfermagem no contexto pós-Bolonha, analisada sob a luz da Teoria do Conhecimento de Paulo Freire que, por meio do presente documento, é apresentada com muito orgulho. Ao retornar ao Brasil, retomei minhas atividades como enfermeira do trabalho e recebi novo convite para a docência em uma destacada Universidade, o qual aceitei com muita felicidade e na qual exerço o ‘ser docente’ do ensino superior em enfermagem com especial satisfação, aplicando os conhecimentos adquiridos na trajetória acadêmica e profissional construída, buscando me aperfeiçoar a cada dia, a cada passo. Por fim, digo com convicção que a experiência, como um todo, me tornou mais resiliente, mais aberta as mudanças, mais

confiante, mais feliz. Sou grata por tudo! Sem mais delongas, aproveito este espaço para agradecer aos que transitaram no meu percurso acadêmico durante a construção desta tese, mais especialmente à minha família, às professoras Jussara e Maria do Céu, aos membros das bancas examinadoras de qualificação e de defesa de tese e aos entrevistados desta pesquisa, que me receberam tão bem e foram tão generosos comigo, Muito Obrigada! Desejo dizer ainda que, com esta trajetória, alimentei a utopia de que, um dia, nós enfermeiros sejamos enfermeiros do mundo e para o mundo, sem fronteiras, apenas em prol das pessoas. Assim, espero que, de alguma forma, esta tese seja contributo para isso. Sigamos para a tese!

LINO, Murielk Motta. **Formação em Enfermagem Pós-Declaração de Bolonha na Europa.** Tese (Doutorado em Enfermagem). Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. 113p.

Orientadora: Dra. Jussara Gue Martini

Coorientadora: Dra. Maria do Céu Barbieri-Figueiredo

RESUMO

Esforços para o fortalecimento das profissões vêm ocorrendo em vários países como uma das formas de resposta ao modelo capitalista vigente. A enfermagem também se move para repensar os seus modelos formativos. O propósito é alcançar uma sólida formação acadêmica, voltada para autonomia profissional, construção crítica e capacidade de produção de ciência e tecnologia. Neste estudo, parte-se da tese de que o Processo de Bolonha contribuiu com a formação em enfermagem na União Europeia. As mudanças propostas modificam o processo de ensino-aprendizagem do cuidado de enfermagem e refletem na construção de novos saberes e fazeres, estimulam a mobilidade e a internacionalização, que resultam na elevada qualificação de enfermeiros, fortalecimento da profissão e plena atenção às necessidades de cuidado em saúde da sociedade. A criação de um espaço supranacional voltado para uma reforma educacional superior como o Tratado de Bolonha é uma iniciativa estratégica e pioneira, sem precedentes na história das políticas educacionais mundiais e que trouxe impactos significativos para a formação superior em enfermagem. Compreender a formação em enfermagem pós-Bolonha proporcionou aprendizagem pela experiência prévia para o Brasil e demais países do Mercosul. O estudo teve por objetivo compreender as contribuições do Processo de Bolonha para a formação em enfermagem. Para uma visão crítico-social da realidade dialética, heterogênea e multifacetada investigada, foi adotado como marco teórico a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, que convida a refletir e a questionar sobre a realidade estudada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, na qual se adotou a entrevista aberta para coleta de dados, ocorridas com seis doutores portugueses, docentes do ensino superior de enfermagem há mais de 20 anos e que vivenciaram as mudanças ocorridas na formação superior em Enfermagem pós-Bolonha. Na seleção dos participantes utilizou-se a técnica *snowball*. Adotou-se análise de conteúdo e os resultados foram apresentados nos manuscritos: (1) Mobilidade acadêmico-profissional e a internacionalização da Enfermagem: contributos do Processo de Bolonha; (2) Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos: mudança de paradigma na formação em Enfermagem; (3) Reestruturação pedagógica da educação superior em Enfermagem na União Europeia pós-Bolonha; e (4) Expansão da pós-graduação em Enfermagem pós-Bolonha. Concluiu-se que o Processo de Bolonha trouxe diversas contribuições para a formação em Enfermagem na União Europeia. As diretrizes para a harmonização dos sistemas de ensino superior em três ciclos de estudos, a adoção do sistema de créditos transferíveis (ECTS) e o Suplemento ao Diploma promoveram o desenvolvimento científico-cultural da profissão por meio da mobilidade acadêmico-profissional e intensificaram o diálogo entre as nações, que reverberam em práticas sociais e produção de novos conhecimentos. A educação provou ser um caminho para a construção de uma identidade profissional comum, considerada indispensável para o fortalecimento do bloco econômico. A reestruturação pedagógica da formação de Enfermagem fez-se necessária, trazendo uma mudança paradigmática para os processos de ensino-aprendizagem. Bolonha propiciou aos enfermeiros a carreira acadêmica integral, instrumentalizando a enfermagem para sua consolidação disciplinar, científica, autônoma, que deve tomar proveito das mudanças promovidas e buscar fortalecer sua essência científica.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem. Formação Profissional. Educação Superior. União Europeia.

LINO, Murielk Motta. **Post-Bologna Declaration Nursing Training in Europe**. Thesis (Doctorate in Nursing). Postgraduate Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2021. 113p.

Advisor: Dra. Jussara Gue Martini

Co-advisor: Dra. Maria do Céu Barbieri-Figueiredo

ABSTRACT

Efforts to strengthen the professions have been taking place in several countries as one of the ways of responding to the current capitalist model. Nursing also moves to rethink its training models. The purpose is to achieve a solid academic background, focused on professional autonomy, critical construction and production capacity in science and technology. In this study, we start from the thesis that the Bologna Process contributed to nursing education in the European Union. The proposed changes modify the teaching-learning process of nursing care and reflect on the construction of new knowledge and practices, stimulate mobility and internationalization, which result in the high qualification of nurses, strengthening of the profession and full attention to care needs in health of society. The creation of a supranational space aimed at a higher educational reform, such as the Bologna Process, is a strategic and pioneering initiative, unprecedented in the history of world educational policies and which has had significant impacts on higher education in nursing. Understanding post-Bologna nursing education provided learning through previous experience for Brazil and other Mercosur countries. The study aimed to understand the contributions of the Bologna Process to nursing education. For a social-critical view of the dialectical, heterogeneous, and multifaceted reality investigated, Paulo Freire's Theory of Knowledge was adopted as a theoretical framework, which invites reflection and questioning about the studied reality. This is a qualitative, descriptive and exploratory research, in which an open interview was adopted for data collection, carried out with six Portuguese doctors, professors of higher education in nursing for over 20 years and who experienced the changes that occurred in higher education. in Post-Bologna Nursing. In the selection of participants, the snowball technique was used. Content analysis was adopted, and the results led to the following manuscripts: (1) Academic-professional mobility and the internationalization of Nursing: contributions from the Bologna Process; (2) European Credit Accumulation and Transfer System: paradigm shift in nursing education; (3) Pedagogical restructuring of higher education in Nursing in the post-Bologna European Union; and (4) Expansion of post-Bologna postgraduate courses in Nursing. It was concluded that the Bologna Process brought several contributions to Nursing education in the European Union. The guidelines for the harmonization of higher education systems in three cycles of studies, the adoption of the transferable credit system and the diploma supplement promoted the scientific-cultural development of the profession through academic-professional mobility and intensified the dialogue between nations, which reverberate in social practices and production of new knowledge. Education proved to be a way to build a common professional identity, considered essential for the strengthening of the economic bloc. The pedagogical restructuring of Nursing education was necessary, bringing with it a paradigm shift to the teaching-learning processes. Bologna has provided nurses with a full academic career, equipping nursing for its disciplinary, scientific, autonomous consolidation, which should take advantage of the changes promoted and seek to strengthen its scientific essence.

Keywords: Education, Nursing. Professional Training. Education, Higher. European Union.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE BOLONHA	19
2.2	A FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM PÓS-BOLONHA	25
3	MARCO TEÓRICO	28
3.1	CULTURA	30
3.2	EDUCAÇÃO	32
3.3	NEOLIBERALISMO	34
3.4	POLÍTICA	35
4	MÉTODO	38
4.1	COLETA DOS DADOS	38
4.2	ANÁLISE DOS DADOS	41
4.3	ASPECTOS ÉTICOS	42
5	RESULTADOS	43
5.1	MANUSCRITO (1) - MOBILIDADE ACADÊMICO-PROFISSIONAL E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ENFERMAGEM: CONTRIBUTOS DO PROCESSO DE BOLONHA	43
5.2	MANUSCRITO (2) - SISTEMA EUROPEU DE ACUMULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CRÉDITOS: MUDANÇA DE PARADIGMA NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM	59
5.3	MANUSCRITO (3) - REESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NA UNIÃO EUROPEIA PÓS-BOLONHA	71
5.4	MANUSCRITO (4) - EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM PÓS-BOLONHA	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERENCIAS	98
	APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113

1 INTRODUÇÃO

Esforços para o fortalecimento das profissões vêm ocorrendo em vários países como uma das formas de resposta ao modelo capitalista vigente. A enfermagem, nesse contexto, também se move para repensar os seus modelos formativos. O propósito é alcançar uma sólida formação acadêmica, voltada para autonomia profissional, construção crítica e capacidade de produção de ciência e tecnologia, que resultem na elevada qualificação de enfermeiros, fortalecimento da profissão e plena atenção às necessidades de cuidado em saúde da sociedade. Neste estudo, parte-se da tese de que o Processo de Bolonha contribuiu com a formação em enfermagem na União Europeia, analisada sob a perspectiva dos ensinamentos de Paulo Freire.

A formação profissional vem sendo alvo de estudos e constantes transformações nos últimos anos, com enfoque às competências e habilidades profissionais necessárias para atender as demandas mercadológicas, políticas, econômicas, culturais e sociais de cada país. Para a enfermagem, trata-se de um grande desafio para uma classe profissional oprimida ao longo da história social, que busca superar a característica e o estigma de uma área subordinada, ainda que essa realidade esteja mudando ao longo dos anos e os avanços já sejam visíveis. Mais recentemente, a Campanha Nursing Now ocorreu para buscar elevar o perfil e o status da Enfermagem em todo o mundo, visando, dentre outras metas, a capacitação de profissionais de enfermagem para “assumirem seu devido lugar ao centro dos desafios de saúde do século XXI e maximizar sua contribuição para alcançar a Cobertura Universal de Saúde (NURSING NOW BRASIL, 2018; ORTEGA *et al.*, 2015; SILVA *et al.*, 2010; MARTA *et al.*, 2014; FREIRE, 1994).

Ocorre que a formação em enfermagem se configura de modos ainda muito diferentes entre os países do mundo. Alguns países adotam apenas uma formação vocacional para o enfermeiro, enquanto outros assumem a formação técnica, tecnológica ou superior, havendo ainda variações entre superior politécnico ou universitário nesse último caso; alguns oferecem especializações e mestrado, alguns outros o doutorado, não esquecendo ainda da existência de cursos de auxiliares de saúde (ou correlatos), que são compreendidos como equivalentes ao enfermeiro no sentido do ‘cuidador da saúde’ (ORDEM DOS ENFERMEIROS, 2007; SANTOS, 2008; BARRETO; KREMPEL; HUMEREZ, 2011).

Tais diferenças induzem ao surgimento de barreiras para o alcance de uma simetria na formação profissional mundial e, de certa forma, impedem o fortalecimento da própria profissão. As citadas diferenças estão manifestadas nas políticas educacionais e nas diretrizes curriculares de cada país, evidenciadas nos currículos dos cursos adotados nas instituições de

ensino, refletindo nas competências e habilidades profissionais do egresso e, portanto, resultando no perfil de enfermeiro que atuará no mercado de trabalho. Esses ‘desenhos profissionais’ não ocorrem ao acaso: são induzidos por representações e/ou políticas de governo dos diferentes países conforme modelo de governo adotado e questões sociais, políticas e culturais como a existência de direitos trabalhistas, a pirâmide etária da população, o modelo de assistência à saúde, a valorização da mulher no mercado de trabalho, as relações de poder entre profissões de saúde, o valor do produto interno bruto per capita, dentre outros fatores (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013).

Esse é um caminho que vem sendo chamado de uma “nova ordem educativa mundial”, com influência da constituição dos grandes blocos econômicos mundiais (ANTUNES, 2007). Isso decorre do fato de a educação não ser isolada do mundo político-social, mas sim reflexo da relação entre o educando, o educador e o mundo que os cerca e que estão inseridos, podendo ser usada com fins de opressão ou de libertação (SANTOS, 2008; FREIRE, 1994). Em tempos de globalização, onde as relações podem ser construídas para a emancipação dos sujeitos ou, ao contrário, para a discriminação e arbitrariedade, a educação ocupa um dos papéis centrais pois se incube da formação de sujeitos hábeis para o exercício da ética, cidadania, autonomia e responsabilidade coletiva (REIBNITZ; PRADO, 2006).

A União Europeia é um bloco econômico que vem revelando maneiras de fortalecimento político, econômico e social e a questão relacionada à formação profissional é transversal a tais eixos. No ano de 1999, foi assinada a Declaração de Bolonha pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, atualmente contando já com 48 signatários. Trata-se da criação de uma política supranacional voltada para uma reforma educacional superior, iniciativa estratégica e pioneira, sem precedentes na história das políticas educacionais mundiais (MARQUES; AGUSTÍ, 2012).

A Declaração de Bolonha firma o comprometimento dos países com o estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, com objetivo do fortalecimento e aumento da competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior a partir da promoção de reformas que promovam: coesão, mobilidade, empregabilidade, desenvolvimento de ciência e tecnologia e instalação de uma identidade cultural europeia. Por tratar-se de um planejamento a ser cumprido em etapas, portanto, processual, passou a ser chamado de Processo de Bolonha (EURO LEX, 2021; FERREIRA; LIMA, 2017; NOORDA, 2020).

No ano de 2000, decorrente do Processo de Bolonha, foi estabelecido o projeto *Tuning Educational Structures in Europe*, cuja tradução para o português se assemelha a Harmonizar as Estruturas Educativas na Europa, que resultou em documentos cujo objetivo é apresentar

planos de referências comparáveis e compatíveis para o desenvolvimento dos currículos dos cursos superiores entre os países signatários de Bolonha. A enfermagem foi a primeira das disciplinas da área da saúde escolhidas para o projeto, denominado *Tuning Nursing: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Nursing*, no qual se estabeleceu perspectivas de mudanças substanciais, não obrigatórias, todavia de grande adesão entre os países signatários de Bolonha, sendo possivelmente as mais impactantes a busca de um currículo baseado no desenvolvimento de competências discentes e a inclusão da formação em três ciclos (graduação, especialização e/ou mestrado e doutorado) (TUNING, 2016; MARTINS, 2015).

A escolha da enfermagem como pioneira no projeto não foi à toa. A União Europeia vem, há anos, vivenciando um deságio nas respostas às necessidades de saúde dos cidadãos europeus e a importância dos cuidados de enfermagem altamente qualificados vem sendo destacada como condição para a própria sustentabilidade dos sistemas de saúde dos países. A inversão da pirâmide etária e o aumento da expectativa de vida da população europeia levou ao aumento significativo de incidência e prevalência de doenças não transmissíveis, com consequente aumento das taxas de internação e necessidade de profissionais com expertise para o cuidado de idosos. Adiciona-se a isso à carência de profissionais de enfermagem que desenvolvam inovações e lidem com as novas tecnologias de cuidado. Nessa ótica, o ensino de Enfermagem foi rapidamente inserido na reforma proposta por Bolonha, já que precisava ser ajustado para as necessidades do mercado de saúde (CABRERA; ZABALEGUI, 2021).

Para a enfermagem, a reforma implicada pelo Processo de Bolonha traz grandes mudanças na formação de enfermeiros, tanto no espectro acadêmico-científico quanto profissional. A adoção de um sistema de três ciclos de estudo elevou a formação em enfermagem ao ensino superior com carreira acadêmica completa, bem como, o modelo de ensino baseado no desenvolvimento de competências mudou o foco da formação, antes da transmissão de conhecimentos, para um ensino centrado no estudante. Tais mudanças modificam o processo de ensino-aprendizagem do cuidado de enfermagem e refletem na construção de novos saberes e fazeres, estimulam a mobilidade para uma formação multicultural e proporcionam novos espaços de empregabilidade internacional. Nesse sentido, destaca-se a ocorrência de uma mudança paradigmática no processo de ensino-aprendizagem para a formação de enfermeiros (MARTA *et al.*, 2014; SENNA *et al.*, 2014).

Observa-se, assim, perspectivas teóricas antagônicas quanto à formação em enfermagem trazida por Bolonha: uma, destaca a premência de novos conhecimentos, com destaque a formação de um enfermeiro autônomo, crítico, transformador; na outra, implica que

a mudança seja uma proposta mercadológica, voltada a formação de enfermeiros que atendam a necessidade mercantil do bloco econômico. Paulo Freire alerta quanto às políticas educacionais que são propostas para a indução de uma nova cultura, quando nascidas no bojo do neoliberalismo. Para ele, a educação utilizada para fins de atendimento ao mercado neoliberal busca a formatação dos sujeitos, uma formação treinada, alienada, quando na verdade a educação deveria ser meio de compreensão política, social, humana, sem excluir o aprendizado técnico-científico, mas sim completando-o em uma perspectiva libertadora e transformadora (FREIRE, 2002; FREIRE, 2013).

No do contexto apresentado, é possível perceber que a compreensão da harmonização da formação em enfermagem ocorrida na Europa é fundamental para a reflexão e o delineamento de ações de escopo semelhante que vem sendo discutidas na América Latina, pactuadas no âmbito do Mercosul (MERCOSUL, 2015). Dentre os blocos econômicos existentes na atualidade, a União Europeia é o que possui os mais significantes impactos já implementados, já tendo consolidado em grande parte as medidas compreendidas como próprias de mercado comum e de união econômica e monetária: adoção de moeda única, políticas externas e de segurança comuns, parlamento próprio e direitos relacionados a cidadania europeia; ou seja, livre circulação de pessoas, mercadorias, capital e serviços, cujos aspectos são os mesmos que se almeja alcançar no Mercosul (UNIÃO EUROPEIA, 2018).

No Mercosul, houve a criação do Projeto Alfa Tuning América Latina enquanto espaço de reflexão e discussões no campo da harmonização da formação profissional superior, influenciado pela experiência europeia e com boa aceitação entre os países membros. Mas apesar da evolução dos diálogos, a real implementação de ações no âmbito da formação em enfermagem se encontra em fase incipiente (SCHMOELLER *et al.*, 2012; SALINAS, 2007). Já o bloco europeu avançou sobremaneira nas discussões sobre as questões de formação superior, no sentido de adotar medidas que elevem a competitividade internacional do sistema de ensino, visando a formação de profissionais com competências voltadas ao fortalecimento do próprio bloco. As discussões quanto à formação do enfermeiro seguem nesse bojo, em busca de estratégias que qualifiquem a profissão e corroborem com essa meta (MARQUES; AGUSTÍ, 2012).

Assim, compreender as facilidades e dificuldades, as possibilidades, os fatores colaborativos ou os entraves relacionados à formação superior em enfermagem no bloco europeu proporcionará aprendizagem pela experiência prévia. Cabe salientar o quão necessário é estar atento ao contexto internacional do ensino em enfermagem, uma vez que instituições de ensino são dinâmicas, não inertes ou ilhadas, e estão em constantes mudanças proporcionadas

pelo atual cenário da globalização e suas consequências no mundo do trabalho. É cada vez mais frequente a presença de intercambistas de enfermagem estrangeiros nos corredores das universidades brasileiras e vice-versa, projetos em redes internacionais vêm sendo crescentemente firmados, compartilhamento de informações sobre novos métodos, tecnologias e afins vem sendo fortemente divulgados no âmbito internacional, bem como políticas educacionais gradativamente são impregnadas internacionalmente.

Nesse contexto, dentre os países do bloco europeu, Portugal vem se destacando no cenário europeu por seu engajamento e liderança nas discussões quanto às questões curriculares de enfermagem e tem sido a referência da União Europeia no que diz respeito à coerência e qualidade que tem mantido na formação de enfermeiros, tanto antes da Declaração de Bolonha quanto agora, pouco mais de 20 anos após a assinatura do documento.

Destaca-se ainda que há uma forte aproximação das características de Brasil e Portugal relacionada com a situação de colonização, cuja herança resultou em uma incorporação do modo de ser social, econômico, político e cultural ainda vigente, mesmo face à globalização. Ou seja, é oportuno escolher Portugal como contexto de coleta de dados da tese para obter informações do interesse da enfermagem brasileira (SILVA; MAGALHÃES; NUNES, 2011). Além disso, o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - PEN/UFSC vem, ao longo dos anos, firmando uma parceria internacional com a Escola Superior de Enfermagem do Porto – ESEP e com o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto – ICBAS/UP, ambos em Portugal, para a extensão e fortalecimento de seus laços com vistas à internacionalização do ensino, celebrando intercâmbios, estudos multicêntricos, cotutelas e duplas titulações.

O conhecimento promovido pela presente tese contribui para responder a alguns dos questionamentos da enfermagem brasileira, portuguesa e, ainda, da enfermagem dos países membros da União Europeia e do Mercosul quanto ao assunto da harmonização curricular da enfermagem em um bloco econômico, bem como fortalece as ações voltadas para o campo da formação em enfermagem. Frente ao exposto, questiona-se: quais as contribuições do Processo de Bolonha para a formação em enfermagem? O estudo tem por objetivo compreender as contribuições do Processo de Bolonha para a formação em enfermagem.

O presente estudo está vinculado ao macroprojeto denominado ‘Tendências Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem’ e à linha de pesquisa ‘Formação e desenvolvimento profissional na Saúde e na Enfermagem’, do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN/UFSC, que investiga essa temática desde o ano de 2014. Portanto, esta tese é vertente desta pesquisa, contribuindo com a expansão

dos conhecimentos relacionados, particularmente, às tendências curriculares dos cursos de enfermagem no contexto europeu.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A compreensão de uma determinada temática ou área de conhecimento está relacionada às estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que fundamentam seus desenlaces, bem como o reconhecimento do momento em que ocorre. Desta forma, buscou-se na trajetória histórica publicada, explicações e fatos que norteiam a compreensão sobre a formação em enfermagem no bloco econômico e político União Europeia, após a assinatura da Declaração de Bolonha. Porém, antes de adentrar no contexto específico da enfermagem, faz-se necessário explicitar o contexto supracitado.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE BOLONHA

Blocos econômicos são junções de diferentes nações que tem por objetivo primordial o fortalecimento econômico e político por meio de medidas e acordos intergovernamentais que harmonizem e facilitem a capilaridade capital entre eles. Na atualidade, são alguns dos mais importantes blocos econômicos firmados: a União Europeia - UE (1993), o Mercado Comum do Sul – Mercosul (1991), o Tratado Norte Americano de Livre Comércio (North American Free Trade Agreement) – NAFTA (1994), Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (Asia-Pacific Economic Cooperation) – APEC (1989) e a Associação de Nações do Sudeste Asiático – ASEAN (1967) que, recentemente, no ano de 2020, se reconfigurou reunindo-se com outros países e formando a Parceria Econômica Global Abrangente (Regional Comprehensive Economic Partnership) – RCEP (CAMPELO JUNIOR, 2014; RCEP, 2019).

Atualmente, a RCEP é o maior bloco econômico, abrangendo 30% do PIB mundial, quase metade da população do planeta e mais de ¼ das exportações do globo, mas a União Europeia ainda é considerada o principal bloco, devido a sua influência transnacional em assuntos que ultrapassam o cunho exclusivamente econômico. Embrionada após a segunda guerra mundial pelos países Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos, e efetivamente firmada em 1993 com a assinatura do Tratado de Maastrich, a União Europeia se consolida quando são alcançadas as “quatro liberdades”: livre circulação de mercadorias, de serviços, de pessoas e de capital. Ao longo dos anos, as mudanças históricas, políticas e econômicas propiciaram a expansão do bloco, que hoje conta com 28 Estados Membros (CAMPELO JUNIOR, 2014; RCEP, 2019).

Dentre as esferas de decisões intergovernamentais e supranacionais do bloco, várias frentes importantes foram firmadas com objetivo de atender aos objetivos econômicos dos

países membros, como o Espaço Schengen (convencionou a livre fronteira), a Zona do Euro (adoção da moeda única), a Política de Defesa e de Segurança Comum (pacto para solidariedade e segurança), entre outros. No âmbito da formação profissional foram sendo estabelecidos pactos com objetivo de harmonizar a formação profissional entre os países membros do bloco e ainda outros, para promover a capilaridade de ação profissional nas diferentes nações (EURO LEX, 2016).

Isso ocorreu pois no final dos anos de 1980 a Europa se percebeu com profissionais detendo nos bancos universitários conhecimento que não atendiam às novas exigências de mercado e com desenvolvimento tecnológico e científico tépido face ao rápido crescimento que vinha ocorrendo no mundo globalizado, principalmente nos Estados Unidos, cujo progresso influenciava fortemente na vida das pessoas. Tal situação coibia os objetivos econômicos do bloco, que precisava reafirmar sua política neoliberal e, dentre os aspectos a serem revistos, havia a necessidade de reformular os conhecimentos e de redirecionar as relações sociais e culturais para o enfoque do capital, bem como acelerar os processos de reforma estrutural, a fim de liberalizar e privatizar serviços (SILVA, 2013; MANIGLIO, 2016).

Frente a essa realidade, houve iminente necessidade de repensar a formação dos profissionais europeus, com pretensão de voltar a alavancar o crescimento econômico. As premissas definidas como necessárias para o alcance deste propósito eram a busca da competitividade, a mobilidade dos alunos entre nações, a internacionalização e a harmonização da formação profissional. Inicia-se, assim, a trajetória para o alcance de uma “Europa do Conhecimento” (CUNHA *et al.*, 2019).

A reforma do ensino superior começou a ser posta em prática em 1988 na celebração dos 900 anos da Universidade de Bolonha (não obstante a ocorrência de debates e ações anteriores), quando os reitores das universidades europeias assinaram a Magna Carta das Universidades na qual defendiam, como uma das premissas, a necessidade da universalização da atuação das universidades, “(...) expressa quer na preocupação constante em alcançar o saber universal, ignorando fronteiras geográficas ou políticas, quer na afirmação da necessidade vital do conhecimento mútuo e da interação entre as diferentes culturas presentes sobre a Terra” (AZEVEDO, 2009, p. 2).

Dez anos depois, em 1998, os ministros da educação dos países Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta em Paris, nomeada Declaração de Sorbonne, na qual prospectaram a construção de um Espaço Europeu de Educação Superior. No documento, convidam os demais países estados-membros da União Europeia e outros países europeus a se juntarem para este objetivo, “(...) onde as identidades nacionais e os interesses

comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e, na generalidade, dos seus cidadãos” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; G3ES, 2009).

A ação culminou com a assinatura da Declaração de Bolonha no ano de 1999, desencadeando o Processo de Bolonha, inserido na agenda política dos chefes de Estado do bloco. Seu principal objetivo é criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES, tendo como meio para tal uma reforma das políticas de ensino superior e numerosos esforços a serem feitos para superar os obstáculos, encontrar pontos de convergência e trazer mais coerência aos sistemas de ensino superior de seus signatários, com vistas ao fortalecimento das profissões e formação de profissionais com habilidades técnicas e científicas capazes de elevar a competitividade internacional dos países membros (COMISSÃO EUROPEIA, 2018; SILVA, 2013).

As ações principais do Processo de Bolonha são a criação de um sistema de graus acadêmicos comparáveis, e assim reconhecíveis entre os signatários, para impulsionar a mobilidade acadêmica; ao mesmo tempo em que preconiza elevar e garantir a qualidade do ensino superior ofertado. Também visa ações para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, empregabilidade e a internacionalização. Trata-se da empreitada necessária para a construção do desejado Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES. A adesão ao Processo é voluntária, tratando-se de um compromisso intergovernamental firmado entre países interessados para o fortalecimento individual e coletivo, com uma condução supranacional (EURO LEX, 2015).

No ano de 2000, um ano após a Declaração de Bolonha, ocorreu a Cimeira de Lisboa, que foi uma reunião extraordinária do Conselho Europeu focada nos debates acerca da reforma econômica, promoção de empregabilidade e coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento, e que, à ocasião, assinou-se um tratado cujo foco era “preparar a transição para uma economia competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento” até o ano de 2010 - o que se mostrou tangente aos objetivos do Processo de Bolonha (PARLAMENTO EUROPEU, 2000; BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

No mesmo ano, ocorreu a criação de uma metodologia chamada Tuning Educacional Structures in Europe, que indica critérios para definição dos currículos com parâmetros reconhecíveis e comparáveis, baseado em resultados de aprendizagem e competências esperadas do egresso do ensino superior, independente do país membro no qual conclua a sua formação. O Tuning não visa determinar um currículo mínimo ou comum para todos os países signatários, mas sim alcançar pontos de convergência e de entendimento mútuo em termos de

níveis de formação, fixação de carga horária, de sistema de transferência de créditos para propiciar mobilidade estudantil e uma proposta de reorganização do processo de ensino-aprendizagem que como resultado se obtenha um profissional que atenda ao mercado de trabalho (TUNING, 2016).

Por este caminho histórico, o Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES foi sendo construído. Por tratar-se de um processo dinâmico e contínuo, periodicamente ocorrem reuniões com os ministros responsáveis pelo ensino superior dos países signatários, as chamadas Conferências e Declarações Ministeriais, para avaliação, acompanhamento e controle das ações estabelecidas no Processo de Bolonha e no Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES. O monitoramento do desenvolvimento das ações ficou sob responsabilidade de um Grupo de Acompanhamento de Bolonha (Bolonha Follo-up Group) - BFUG (EHEA, 2021a; 2021b).

A primeira Conferência Ministerial culminou com o Comunicado de Praga (2001), no qual foi indicada a necessidade de ações para facilitar o reconhecimento de graus acadêmicos e profissionais, a adoção de um sistema de créditos e o reconhecimento da importância dos sistemas de garantia de qualidade. Ainda, reafirmou-se a importância da mobilidade, da aprendizagem ao longo da vida e da necessidade da participação dos estudantes nas esferas decisórias (PRAGUE COMMUNIQUÉ, 2001).

Dois anos depois, em 2003, o Comunicado de Berlim trouxe como principais aspectos o forte apoio às medidas da certificação da qualidade e, acentuando o respeito ao princípio da autonomia das instituições educacionais, trouxe critérios para os sistemas nacionais de certificação incluindo: avaliação interna, externa, participação dos estudantes e o sistema de acreditação. Também houve reforço quanto a importância do European Credit Transfer System – ECTS como sistema de acúmulo de créditos estudantis para o estímulo à mobilidade e o estabelecimento do Suplemento ao Diploma gratuito para todos os diplomados. Houve a inclusão do 3º ciclo de estudos referindo-se ao acesso ao doutoramento após a conclusão do 2º ciclo e indicou-se a necessidade de promover aproximações entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação – EEI (lançado no ano de 2000 e revitalizado a partir de 2018), no sentido de alcançar a desejada Europa do Conhecimento (BERLIN COMMUNIQUÉ, 2003; COMISSÃO EUROPEIA, 2021a).

Em 2005, o Comunicado de Bergen reforçou a importância do estímulo à pesquisa com consequente indicação da necessidade do fortalecimento e ampliação de programas de doutorados qualificados e com reconhecimento de títulos conjuntos entre universidades. Além disso, firmou o compromisso com a dimensão social do Processo, na medida em que vislumbrou a adoção de medidas de aspectos financeiros voltados principalmente para o acesso dos

estudantes de condições socioeconômica desfavoráveis ao ensino superior. Destacou ainda o avanço na adoção das propostas da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior – ENQA, que dizem respeito às diretrizes das avaliações promovidas pelas agências de qualidade nacionais e internacionais (BERGEN COMMUNIQUE, 2005; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O Comunicado de Londres, ocorrido em 2007, reitera e avança nos assuntos dos debates anteriores e destaca o objetivo de, até o ano de 2010, transitar do Processo de Bolonha (enquanto etapas processuais a serem alcançadas) para o, enfim, Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES (LONDON COMMUNIQUE, 2007). No ano de 2009, o Comunicado de Louvain-la-Neuve estabeleceu que as políticas públicas reconheceriam o valor das várias nuances do ensino superior, que abrangem o ensino, a pesquisa e a extensão. Também foi dado direcionamento de ações de fortalecimento da empregabilidade no contexto Europeu, indicação da necessidade da aprendizagem centrada no estudante, com apontamento de reformas curriculares necessárias e fortalecimento da investigação com possibilidade de financiamento de pesquisas. Ainda, definiu como meta para o ano de 2020 que ao menos 20% dos estudantes do Espaço Europeu de Ensino Superior deveriam ter feito uma etapa de estudos no exterior (LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUE, 2009).

No ano seguinte, em 2010, os Ministros responsáveis pelo Ensino Superior dos países signatários do Processo de Bolonha assinaram a Declaração Budapeste-Viena, na qual declaram a consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES, conforme previsto na Declaração de Bolonha. Ponderaram quanto aos desafios e resultados alcançados, a visibilidade internacional despertada e se comprometeram com a continuidade da mudança promovida. Destacaram mais uma vez a necessidade do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES fortalecer laços com o Espaço Europeu de Investigação - EEI, como estratégia para alcançar a desejada sociedade do conhecimento (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2010).

O Comunicado de Bucareste (2012) foi o primeiro ocorrido após o marco do estabelecimento do EEES, e ocorreu com objetivo de fazer um balanço quanto ao Processo de Bolonha e estabelecer as próximas prioridades. Na época, a Europa passava por uma crise econômica chamada por autores de “Crise da Zona Euro”, inflamada por fatores como a recessão global, o fim da bolha imobiliária e déficits crônicos das políticas econômicas no bloco europeu. A crise atingiu mais fortemente os países de menor estabilidade econômica da União Europeia, com destaque para Portugal, Irlanda, Itália, Espanha e Grécia, que adotaram medidas de austeridade na tentativa de equilibrar as contas públicas, gerando descontentamentos sociais (MILANEZE, 2012).

Na ocasião, em Bucareste, os Ministros reconhecem que a crise afeta o ensino superior, mas, ao mesmo tempo, afirmam que a continuidade e fortalecimento do EEES é o caminho para superar a crise, comprometendo-se em fomentar medidas de financiamentos públicos para o ensino superior. Além disso, reforçaram e delinearão o refinamento de medidas que vinham sendo delineadas nos anos anteriores, com destaque ao ensino centrado no estudante, aprendizagem ao longo da vida, fortalecimento da mobilidade, maior capilaridade e ação das agências de qualidade no EEES, reforço a plena implementação dos resultados de aprendizagem para a consolidação do EEES e desenvolvimento de ações junto ao terceiro ciclo, para promoção da investigação (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012).

Três anos depois, em 2015, aconteceu o Comunicado de Yerevan, na Armênia, no qual citam que a crise econômica e, já à altura, social, causa desafios a consolidação do EEES. Debateu-se a necessidade de maior engajamento de algumas instituições de ensino superior para que a reforma educacional não seja apenas uma formalidade burocrática, bem como de implementação das reformas pelos países membros que ainda não o fizeram. Ainda, mais uma vez, reforçou-se a importância: da aproximação do EEES com Espaço Europeu de Investigação - EEI, da aprendizagem centrada no estudante com desenvolvimento de competências que atendam ao mercado de trabalho, da promoção de ações para empregabilidade, da consolidação da mobilidade vislumbrando-se a possibilidade de fomento para estudantes sem condições socioeconômica para tal e do reconhecimento de aprendizagens prévias pelo ensino superior (YEREVAN COMMUNIQUÉ, 2015).

No ano de 2018, em Paris, o Comunicado de Paris inicia seu documento comemorando os 20 anos passados desde a Declaração de Sorbonne, apontando as vitórias ocorridas neste entremeio. Destaca que a garantia de qualidade é condição de confiabilidade entre as instituições de ensino dos estados membros e necessária para a consolidação das reformas propostas pelo EEES junto àqueles que ainda não o fizeram. Também incluiu uma qualificação de ciclo curto “independente” baseado em ECTS a ser adotado pelos países membros, de acordo com suas próprias estruturas educacionais. Apontou ainda as seguintes necessidades prioritárias: adição de práticas pedagógicas inclusivas, inovadoras, tecnológicas e digitais, cooperação transfronteiriça para o incremento da investigação e a busca de estratégias sustentáveis para o planeta por meio do ensino superior (PARIS COMMUNIQUÉ, 2018).

Por fim, o último e mais recente encontro ocorreu em Roma (2020), em um ano cujas estruturas mundiais encontram-se abaladas e mobilizadas por conta da pandemia de covid-19, causada pelo vírus Sars-Cov-2. O Comunicado de Roma inicia justamente indicando que os Ministros responsáveis pelo ensino superior do EEES estão comprometidos com os

investimentos educacionais necessários para que as instituições de ensino busquem soluções para a crise vivenciada, gerada pela pandemia, e suas consequências atuais e futuras. Destaca-se que o texto, por si só, mudou suas características habituais em termos de organização, apresentação e imagem, transmitindo uma ideia mais moderna e harmônica. O documento faz projeções para 2030, com a visão de ter um EEES “inclusivo, inovador e interconectado”, valores fundamentais de defesa da autonomia institucional, da liberdade acadêmica, da participação da comunidade acadêmica nas decisões e a responsabilidade pública “pelo e do” ensino superior (ROMA COMMUNIQUE, 2020).

Além disso, tem um forte direcionamento para a esfera social, na medida em que reforça: a necessidade de implementação de ações para inclusão de estudantes com situações socioeconômicas desfavoráveis, o reconhecimento de qualificações prévias inclusive de refugiados por meio de um “Passaporte Europeu de Qualificação para Refugiados” e a necessidade da aproximação do ensino superior com as demandas sociais. Também destaca a expectativa de adoção de tecnologias digitais ‘de’ e ‘no’ ensino, a importância da consolidação da mobilidade acadêmica e profissional e a otimização dos quadros nacionais de qualificação para um maior alinhamento com o quadro geral de qualificações do EEES. O próximo encontro ministerial será na Albânia, em 2024 (ROMA COMMUNIQUE, 2020).

2.2 A FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM PÓS-BOLONHA

No que tange a formação em enfermagem, o Processo de Bolonha aplica-se apenas aos países membros cuja formação do enfermeiro está elencada no ensino superior. Todavia, uma crescente consciência dos desafios econômicos e políticos que a União Europeia tem que enfrentar diz respeito às necessidades de saúde da população, cujo processo de inversão da pirâmide etária, por conta do declínio da taxa de fecundidade e acentuada ampliação da longevidade, fez emergir a necessidade de uma força de trabalho de saúde altamente qualificada, principalmente de cuidados complexos de enfermagem.

Prospectos futuros apontam que a médio prazo a maioria dos Estados da União Europeia enfrentará escassez substancial de enfermeiros por um encolhimento da força de trabalho, que se mostra em fase de desaceleração por conta da idade avançada de mais da metade de seus trabalhadores. Por sua vez, a carreira de enfermagem ainda é uma profissão de pouco interesse para os jovens, os quais buscam uma formação no ensino superior que lhes propicie condições futuras de boa remuneração, de ambiente e carga de trabalho favorável e de autonomia profissional, e por não ser essa a realidade da enfermagem em grande parte da

Europa, a situação da escassez de enfermeiros em todo o continente vem sendo agravada (COOK *et al.*, 2012; NARDI; GYURKO, 2013; COLLINS; HEWER, 2014; GOBBI, 2014).

A demanda para a propulsão da educação superior em enfermagem vem reunindo força também pela crescente necessidade do mercado de trabalho para enfermeiros altamente qualificados, autônomos e empreendedores, com novos conhecimentos, habilidades e atitudes, não só porque há necessidade de ampliação do escopo profissional para um maior nível de complexidade de assistência direta à saúde, mas também porque haverá necessidade de reabastecer a profissão com professores e pesquisadores de alta qualidade para o desenvolvimento e uso de ciência e tecnologia na área de saúde. Assim, existe um forte argumento econômico para apoiar a formação profissional de alto nível do enfermeiro (COOK *et al.*, 2012; GALBANY-ESTRAGUÉS; NELSON, 2016; HUMAR; SANSONI, 2017).

A capacitação da força de trabalho em enfermagem tornou-se um elemento crítico essencial na conquista do equilíbrio social, econômico e intergeracional para a saúde de uma Europa que busca a excelência. Estudos promovidos no contexto europeu comprovaram que o aumento da qualificação profissional dos enfermeiros mostrou-se inversamente proporcional à mortalidade em pacientes hospitalizados (AIKEN *et al.*, 2014). Urgia, assim, ações para o fortalecimento da formação e melhoria das condições de trabalho em enfermagem enquanto estratégias para lidar com o enfrentamento da situação, cujos impactos negativos para o serviço de saúde e sociedade eram e ainda são visíveis. Por isso, a Comissão Europeia vem analisando os desafios para o reabastecimento da força de trabalho da área de enfermagem, considerando as demandas presentes e futuras de cuidados de saúde da população, a natureza do trabalho que se espera dos enfermeiros, o contexto financeiro vigente e as mudanças na formação profissional (DEBOUT *et al.*, 2012; NARDI, GYURKO, 2013; COLLINS; HEWER, 2014; RODRIGUES; BRETAS, 2015).

Desde os anos de 1977, a Comissão Europeia incluiu a Enfermagem entre as disciplinas de saúde regulamentadas por meio de suas Diretivas (atos legislativos supranacionais da União Europeia que implicam na produção de leis nacionais nos Estados Membros para cumpri-las), em especial, às Diretiva 77/452/EEC, 77/453/EEC e 89/595/CEE, substituídas pela Diretiva 2005/36/CE (EURO LEX, 2021). As Diretivas não indicam a necessidade de formação no ensino superior, mas estabelecem condições mínimas a serem atendidas para a livre circulação destes profissionais entre os Estados Membros, com regras de reconhecimento mútuo de qualificações profissionais, tempo mínimo em anos de estudo, carga horária de formação e conteúdo de aprendizagem para o enfermeiro. Especificamente a Diretiva 2005/36/CE implica que um enfermeiro tenha pelo menos “(...) três anos de estudos ou 4600

horas de ensino teórico e clínico, representando a duração do ensino teórico pelo menos um terço e a do ensino clínico pelo menos metade da duração mínima da formação”. Também cita conhecimentos mínimos a serem adquiridos pelo profissional (EURO LEX, 2005).

Todavia, nem todos os países do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES estão sujeitos a tais Diretivas, mas apenas os que fazem parte da União Europeia. Assim, houve a necessidade de promoção de orientações aos demais países do EEES, bem como harmonização àqueles sujeitos às Diretrizes e cuja formação do enfermeiro estivesse no ensino superior. As instruções à enfermagem correspondem às orientações globais de harmonização do ensino superior como um todo, todavia, os impactos foram de grande mudança (MANIGLIO, 2016).

Inicialmente, a harmonização levou a indicação dos três ciclos de formação para o enfermeiro de ensino superior: graduação, especialização e/ou mestrado e, mais tarde, o doutorado, garantindo uma carreira acadêmica completa. Posteriormente, no ano de 2003, a área de formação foi inserida no Tuning Project para a definição de pontos de referência da profissão, desencadeando o documento “Tuning Nursing: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Nursing”, que visa auxiliar a enfermagem de ensino superior a se tornar comparável, apresentando as competências esperadas para um enfermeiro nos diferentes ciclos de estudos, na tentativa de alcançar padrões equivalentes de cuidados de enfermagem nos países membros (TUNING, 2012).

A organização da metodologia foi considerada um desafio pelas diferenças e divergências entre os países, principalmente sobre o nível de formação acadêmica adotado nas diferentes realidades e a dificuldade de se estabelecer competências comuns esperadas do enfermeiro. Por fim, no Tuning Nursing passou-se a esperar do egresso uma combinação dinâmica de habilidades cognitivas, reflexivas, conhecimentos e compreensão, habilidades práticas intelectuais e interpessoais e valores éticos que atendam às exigências do mercado de trabalho e do empresariado (TUNING, 2012).

Assim, a formação em enfermagem pós-Bolonha passou a ter parâmetros comparáveis e reconhecíveis, estabelecidos por ciclos de estudos, o que facilitou a mobilidade acadêmica e profissional. Por fim, é válido destacar que, para os países da União Europeia que fazem parte do EEES, foi implicado o desafio de atender tanto ao Processo de Bolonha quanto às Diretrizes Europeias.

3 MARCO TEÓRICO

O estudo da formação em enfermagem na União Europeia está intimamente ligado ao contexto cultural-político-pedagógico que fundamenta a reforma do ensino superior e sobre o enfermeiro que se pretende conceber, para que este tenha o perfil contributivo para o fortalecimento da profissão não apenas no sentido de atender ao mercado econômico, mas também atender às necessidades de saúde das pessoas, a própria enfermagem em termos de desenvolvimento técnico-científico-reflexivo e a fixação como profissão indispensável na saúde e sociedades.

Para uma análise crítico-social da realidade heterogênea e multifacetada investigada, foram adotados conceitos e pressupostos de Paulo Freire, que auxiliam a refletir e a questionar sobre as transformações no cenário educacional adotadas em determinadas realidades. Em seu legado, o autor traz ensinamentos que fundamentam uma interpretação analítica de movimentos educacionais voltados para a inserção de uma nova cultura, de uma nova proposta pedagógica e ainda sobre aspectos políticos que permeiam tais mudanças. O autor dá luz ao tema de estudos, auxiliando na reflexão crítica sobre a realidade ora investigada.

Paulo Freire alicerça suas ideias a partir da observação do próprio contexto, tendo concebido seu ideal político-pedagógico - chamado por alguns autores e aqui ora assumido como Teoria do Conhecimento - a partir da interpretação que fez de suas experiências frente a diferentes realidades as quais vivenciou, com um profundo respeito e diálogo frente às especificidades históricas, políticas e culturais em que estava inserido. Nascido em Recife, Pernambuco em 1921, teve infância difícil, mas com um bojo familiar de amor, respeito e de valorização da educação como caminho para a mudança. Formou-se no curso de direito, mas tornou-se educador progressista, politicamente engajado em ações que promovessem a humanização e reduzissem a desigualdade social por meio da educação, tendo ocupado diversos cargos na área de ensino (GADOTTI, 1996; TV ESCOLA, 2007).

Por conta da instalação da ditadura militar no Brasil, foi acusado de subversão e preso por 72 dias. Exilou-se durante os anos de 1964 a 1980, tendo vivido em diversos países no período, especialmente Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça, sempre atuando em projetos da área de educação. Em Genebra, atuou fortemente junto ao Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas tendo participado na criação de planos de educação de países da África, Ásia, Oceania e outros países da América Latina. Com a reabertura política brasileira, retornou do exílio, dando continuidade aos contributos na área da educação no Brasil (GADOTTI, 1996).

Decorrente de sua extensa obra em favor da educação e das pessoas, no ano de 1986 recebeu da UNESCO o prêmio “Educação para a Paz” e no ano de 1993 foi indicado a receber o prêmio Nobel da Paz. Em sua trajetória, recebeu mais de 40 títulos de Doutor Honoris Causa outorgados por universidades de vários países e escreveu quase 40 livros. Um de seus livros mais conhecidos - Pedagogia do Oprimido - foi traduzido em mais de 20 idiomas. Faleceu em maio de 1997 e, quinze anos após sua morte (2012), recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira, que agora infundadamente pretendem revogá-lo. Foi verdadeiramente “um sujeito que amou profundamente o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”, tal qual, conforme suas próprias palavras, desejava ser lembrado, mas que também deixou demonstrado em suas práticas, condutas, obras e trajetória (ANDREOLLA; RIBEIRO, 2005; BRASIL, 2003).

Considerando os profundos ensinamentos deixados por Paulo Freire, que tinha como anseio a educação amorosa e libertadora como caminho de transformação da vida de homens e mulheres, e dado o infeliz momento político em que vivemos no Brasil, é urgente e necessário que seu verdadeiro legado seja fortalecido, divulgado, debatido e enraizado. Além disso, sua Teoria do Conhecimento é extremamente oportuna para o debate sobre uma Europa do Conhecimento.

Assumindo tal ponto de vista, se elegeu alguns conceitos e pressupostos freirianos considerados pilares para a sustentação teórico-reflexiva desta investigação, como: cultura, educação, neoliberalismo e política, os quais se reconhece como indispensáveis para uma debate significativo e potencialmente eficaz para compreensão do tema de estudo. Além disso, outros ensinamentos de Paulo Freire sobre conscientização, diálogo, libertação, autonomia, transformação social, ética, estética, ontologia, epistemologia e ainda outros, certamente serão citados ao longo da análise, enriquecendo a compreensão do tema.

3.1 CULTURA

Para Paulo Freire, cultura vem de uma perspectiva antropológica, sendo “o acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez”, é o próprio “papel ativo do homem em sua e com sua realidade”, é “o homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto” (FREIRE, 1963, p. 09). Segundo o autor, trata-se do contexto vivido por um determinado grupo social com certas razões de ser e de agir, ou seja, é o todo onde ocorre o processo educativo e é o próprio bojo da consequência da mudança. Assim, a educação necessariamente “trava uma relação dialética com a cultura”, sendo que a “ciência educativa

não pode sobrepor-se à realidade contextual nossa”. A dialética existente entre a educação e a cultura justamente é a condição de possibilidade para que o conhecimento que resulta desta relação seja realmente significativo aos envolvidos, portanto, uma prática educativa democrática e libertadora não pode sobrepor-se à realidade cultural em que está se dando (PEROZA, 2012; PEROZA; SILVA; AKKARI, 2013; FREIRE, 1963, p. 11).

Em suas mais variadas obras, Freire explicita que a proposta político-pedagógica significativa e transformadora é sensível aos desafios educativos de um contexto multicultural. Assume a cultura enquanto elemento indispensável para uma autêntica prática educativa libertadora, onde o educador precisa estar aberto às múltiplas experiências provenientes do universo cultural dos educandos, seus gestos, suas expressões linguísticas, seu próprio silêncio, tudo. Assim, a prática educativa que se diga libertadora e comprometida com os reais problemas das pessoas não pode ser invasiva, mas sim, considerar a perspectiva permanente de uma “síntese cultural”, onde há a união respeitosa de conhecimentos que visam repensar o contexto vivido; e negar a “invasão cultural” que, é antidialógica, impõe suas ‘verdades’, aliena e manipula, quer dominar econômica e culturalmente o invadido (FREIRE, 2002).

Em sua busca incessante por um mundo justo para todos, sempre defendeu que homens e mulheres devem ser os protagonistas das transformações sociais para a construção de uma nova sociedade. Para Freire, “o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.” Para isso ocorrer, o ensino deve ser político e inserido em um contexto social, culturalmente revelado e coerente com a vida das pessoas. Em uma perspectiva emancipatória, o ensino precisa promover a consciência crítica e a transformação democrática, voltada à solução dos problemas do cotidiano, para as diferenças e interesses sociais e grupais, em uma perspectiva multicultural (FREIRE, 1979, p. 16; OSOWSKI, 2008).

O reconhecimento e o respeito à identidade cultural são absolutamente importantes na formação profissional e é a partir desta perspectiva que vem o desafio de pensar sobre a importância da questão cultural para o processo de construção educacional de uma nação ou bloco econômico. Na proposta de reforma educacional da UE, a mobilidade acadêmica e profissional é um dos pilares de destaque do processo, vislumbrando a busca de uma nova identidade cultural, uma europeização, por meio de uma Europa do Conhecimento. Assim, buscar-se-á olhar sob a ótica dos conceitos e pressupostos de Paulo Freire no sentido de tentar compreender as transformações do processo educativo em um contexto cultural múltiplo como o apresentado, no qual emergem problemáticas e desafios caracterizados pela singularidade de

cada país ao repensarem a formação profissional em enfermagem dentro de suas próprias perspectivas, com reflexos no cuidado de enfermagem ofertado.

A aprendizagem do processo de cuidado em enfermagem necessita estar municiada de um arcabouço cultural para que o estudante aprenda o compartilhamento de saberes e práticas de cuidado levando em conta as diversidades culturais. Aponta-se que há também, além das diferenças culturais pessoais de enfermeiro e clientes, um encontro de diferenças culturais entre o saber profissional em enfermagem, advindo do saber técnico-científico e o saber pessoal do enfermeiro, que também precisam ser considerados no processo educativo. Ao se analisar tal contexto educacional macrocultural, com diferenças sociopolítico e econômicas tão consideráveis, é fundamental agir com precaução para que sejam mantidos os valores da identidade cultural individual de cada nação, sem desprezar os valores culturais individuais diversos em que se encontram.

Peroza (2012) alerta que é fundamental reconhecer o que é essencial de cada cultura para não de perder seu próprio sentido histórico frente a um novo contexto cultural, mas também é preciso ter o cuidado de não restringir sua cultura como a única verdade existente, pois isso impossibilita a integração de culturas para a construção de um novo contexto comum, especialmente no contexto transnacional. A superação das fronteiras culturais que impedem a apropriação plena de uma formação profissional em comum em um contexto transnacional está diretamente relacionada com a superação das condições de uma educação multicultural para a busca de uma educação transcultural em enfermagem.

Akkari (2010, p. 75) explica que a educação multicultural está atrelada com a necessidade do reconhecimento e a valorização das diferenças culturais existentes; na educação intercultural permite-se evidenciar as interações, as trocas e as construções originadas dos contatos entre as culturas; já a educação transcultural é a que possui uma maior capacidade de transformar a relação com a diversidade, pois significa não somente a necessidade de trabalhar a partir das pertencas culturais dos estudantes, mas também de superá-las.

Na transculturalidade, o intercâmbio cultural consiste em exercitar vias de comunicação que podem unir contextos diversos sem que cada um perca suas características fundamentais, mas que discutam suas diferenças, uma postura que exige atenção na atitude de dialogar por expor divergências. Porém “o diálogo não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo” (FREIRE, 1979). Uma formação profissional transcultural é, então, balizada na respeitosa fusão das igualdades e preservação das individualidades, pressupondo uma “língua universal baseada em valores compartilhados”, que assegura a tradução de uma cultura em várias outras culturas (COLL, 2000, p. 70).

Por fim, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, afirma que: “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (FREIRE, 1994, p. 112). A partir dessa afirmação, discorre que a ação cultural pode ter como objetivo (implícito ou explícito) a opressão ou a libertação dos envolvidos e, justamente por isso é estruturada: tem seu corpo teórico, metas e métodos de aplicação. Ainda, no livro *Ação Cultural para a Liberdade*, diz que “ação cultural para a dominação não pode ser nada mais do que aquele ato através do qual o educador (...) transfere ao educando (...) o conhecimento existente”, enquanto a “ação cultural para a libertação (...) é o autêntico ato de conhecer” (FREIRE, 1981, p. 80). Assim, nesta tese, o Processo de Bolonha será visto como uma ação cultural, que visa uma identidade cultural europeia.

3.2 EDUCAÇÃO

Educação é a base que fundamenta todo legado de Paulo Freire. É, ao mesmo tempo, teoria e prática, é objetiva e subjetiva, é ferramenta e caminho, é amor e militância. Segundo suas palavras, educação é vista por ele “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1989, p. 13) cujo motivo de ser é a humanização do mundo, resgatando as pessoas de sua situação de alienação ou opressão para a emancipação, libertação e cidadania. Para isso, faz-se necessário a adoção de uma nova concepção pedagógica, na qual educador e educando - ambos inacabados - estabeleçam uma relação dialógica e problematizadora, promovendo uma dialética entre a realidade esperada e a vivenciada (GADOTTI, 1996).

Isso porque a educação libertadora dá aos envolvidos a oportunidade de desvelar a realidade, encontrando ali a alienação e a opressão “como fato concreto ou ameaça”. Para isso, a prática pedagógica demandará procedimentos voltados ao “ato de conhecer”, e não de receber conhecimentos prontos. Constata-se nessa prática o caráter ativo, indagador, transformador (FREIRE, 1981, p. 80). Para Paulo Freire, “a educação como mera transferência de conhecimentos somente descreve a realidade, bloqueando a consciência crítica e reforçando a alienação”. Já a educação crítica é libertadora, na qual “conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas” (FREIRE, 1981, p. 76).

Ao tratar especificamente de formação, Freire diz que a educação tem o papel de entrelaçar os conhecimentos técnicos-científicos com os críticos-reflexivos, levando os envolvidos obterem a condição necessária para a aprendizagem técnica, mas também para o

exercício da cidadania. Afirma, inclusive, que a formação supera o aprendizado técnico, sem negá-lo. “É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2002, p. 9). Segundo ele, “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Educar é substantivamente formar”. (FREIRE, 2002, p. 9)

Na concepção do Espaço Europeu do Ensino Superior, objetiva-se a formação de profissionais que produzam novos conhecimentos, tecnologias e inovação, provocando respostas aos anseios da sociedade europeia, transformando-a. Pela ótica freireana, a proposição parece ser um caminho viável por meio da educação, já que “(...) a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 1979, p. 16).

Todavia, isso não é possível por meio da continuidade da transmissão de conhecimentos, mas sim, com a adoção de novas estratégias pedagógicas que superem o modelo. O desenvolvimento de novas tecnologias pressupõe o desenvolvimento de consciência crítico-social. Para Paulo Freire, a educação é um instrumento que, quando exercido de forma crítica, promove o compromisso com a realidade, superando a dicotomia entre o humanismo e a tecnologia. “Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização” (FREIRE, 1979, p. 35)

O Processo de Bolonha propõe mudanças pedagógicas para um ensino centrado no estudante e avaliação por alcance de competências, constatada pela proposição de um quadro de qualificações que identificam resultados de aprendizagem alcançados. Enseja que o processo de aprendizagem seja analisado sob a perspectiva de desenvolvimento de novos conhecimentos, com estímulo à aprendizagem autônoma e multiculturalidade. Não obriga o ensino de tópicos específicos para a formação igualitária em todos os países, mas sim, estimula a liberdade de construção de conhecimentos profissionais. Em teoria, parece estimular a consciência crítica, reflexiva, criativa que leva a transformar a realidade e não apenas um saber-fazer puro e simples, repetitivo e procedimental, todavia, dentro de um contexto ideológico neoliberal. Para Freire, o estímulo à autonomia do estudante mobiliza a necessária participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento, o que é democrático e eficaz. O encorajamento ao raciocínio crítico-criativo é mais relevante que a mera repetição, que leva à alienação (GADOTTI, 1996).

Contudo, é necessário ter o cuidado para que os métodos pedagógicos adotados para este novo modelo de educação pós-Bolonha venham ao encontro de uma educação crítica e libertadora, na qual de fato o estudante seja protagonista do processo de ensino-aprendizagem, encontrando no professor o seu facilitador, e, principalmente, que não seja imposto a ele um conhecimento acabado, verticalizado e métodos autoritários, em um processo de falsa conscientização que leva a formatar os estudantes em uma condição na qual ele continua alienado, oprimido. O modelo de desenvolvimento de competências pode levar ao preparo para o mundo do trabalho (e não para o mundo sócio-humanista), à competitividade nociva e ao fortalecimento da relação opressor/oprimido (PEROZA, 2009). Para Freire, há uma cultura da dominação/opressão que se reproduz em uma “pedagogia planejada pelos opressores” e que está efetivamente presente na sociedade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 38).

Por último, não é menos importante destacar que, para Paulo Freire, a educação tem seu processo e resultado na dimensão ontológica dos envolvidos, obviamente entrelaçada à epistemologia, que é onde ele deposita sua esperança para a transformação do mundo em um espaço mais justo para homens e mulheres. Por considerar os seres inconclusos, incompletos e inacabados, assume que a construção da humanidade é contínua, evidenciando a educação como um dos pilares para a contínua evolução dos seres, espaço no qual podem mover-se do que agora são para o que desejam ser (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

3.3 NEOLIBERALISMO

O conceito de neoliberalismo é trazido para este bojo de discussão na medida em que provoca a reflexão dialética: é possível uma educação crítica, libertadora e, ao mesmo tempo, neoliberal, como a proposta de reforma educacional da União Europeia? Educadores progressistas problematizam as questões sociopolíticas e ontológicas contrapondo-as ao neoliberalismo, mostrando-o enquanto a face oposta à construção de uma sociedade justa.

Para Paulo Freire, o neoliberalismo (muitas vezes explicitado de forma homônima à ideologia neoliberal, neoliberalismo globalizante ou globalização [da economia]), é a máxima expressão do sistema capitalista que, visando apenas o lucro, automatiza os sujeitos tolhendo-os de sua autonomia e provoca o exponencial aumento da desigualdade social. Assim, condena a “malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2002, p. 65; TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 295).

Freire alerta para esta “ideologia fatalista” trazida pelos discursos neoliberais, que buscam convencer de que se trata de uma consequência natural do processo histórico e que não

pode ser evitada. Se isso for aceito como verdade na estrutura educacional, a educação se prestará apenas a treinar o educando para essa realidade posta, portanto, negará que existem outras possibilidades de organização da sociedade e de emancipação dos sujeitos. Para ele, na educação, o caminho possível para combater tal ideologia fatalista é a educação crítica, que leva a conscientização e “desideologiza” os envolvidos, indo de encontro com a alienação e opressão (FREIRE, 2002; MISIASZEK; TORRES, 2008, p. 385).

Para Peroza (2011), na ideologia neoliberal a educação é instrumento de formatação das pessoas às demandas do capitalismo. No contexto de estudos, no qual a União Europeia é um bloco econômico consolidado no bojo do neoliberalismo, isso implica em refletir criticamente quanto ao modelo educacional de formação superior concebido com o Processo de Bolonha. A globalização neoliberalista implicou na superação de fronteiras e livre comércio, e agora busca profissionais qualificados para estímulo ao fortalecimento financeiro do bloco. Mas também fala em atender aos anseios da sociedade, busca de soluções para as mazelas europeias e o fortalecimento da cidadania.

Ao discorrer sobre o neoliberalismo, Freire chama a atenção para as promessas que o neoliberalismo faz em prol da humanização, apontando que a ética neoliberal é, na verdade, a “ética de mercado”, que na educação provoca o individualismo, a competitividade e o sucesso sendo o sucesso material. Na visão de Paulo Freire, “a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver” (FREIRE, 2002, p. 65-66).

Por fim, destaca-se que no livro *Pedagogia da Autonomia*, última obra publicada pelo autor em vida no ano de 1996, o autor reconhece a complexidade existente para o delineamento e aplicação de uma política de desenvolvimento humano que privilegie as pessoas antes da lucratividade. Todavia, reforça que, o fato dessa dificuldade existir não implica em que se assumo o neoliberalismo tal como está posto, curvado a “ética do mercado”. Para ele, “se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético [do ser humano] se impõe. Não creio em nada sem ele ou fora dele.” (FREIRE, 2002, p. 67). Dessa forma, frente a realidade que ora se coloca, faz-se necessário adotar novas formas de educar, novas práticas pedagógicas (re)adaptadas ao presente, com intuito de levar os envolvidos a tomada de consciência de sua condição social (no mundo) para que, então, possam promover a transformação social (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 41).

3.4 POLÍTICA

Nenhuma ação educacional é politicamente neutra. Tal afirmação de Paulo Freire está presente em suas mais variadas obras, tendo debruçado boa parte de suas reflexões no assunto. Para o autor, em uma prática educativa sempre vão conter motivações, crenças, cultura, conteúdos de aprendizagem e métodos pedagógicos presentes no processo, bem como perspectivas, sonhos, utopias e intenções de ambos sujeitos, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, portanto, um arcabouço ideológico bilateral. Por sua vez, a educação está sempre buscando um propósito, um objetivo, uma dialética entre as ideologias, instrumentalizando os envolvidos para o reconhecimento da realidade para que se percebam construtores da [sua] história, “daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 2002, p. 36; FREIRE, 2001).

Segundo o autor, a educação pode ser motor propulsor da mudança e transformação social ou usada para fins de manter o “analfabetismo político” dos sujeitos, na qual perpetua uma visão iludida da sua relação com o mundo como se fosse uma realidade posta, impossível de mudá-la. Já por meio de uma educação crítica, no qual a realidade social é objeto de diálogo e problematização, os educandos podem sair de sua condição de “analfabetos-políticos”. Para Paulo Freire, “quanto mais vamos conhecendo a realidade histórico-social em que se constituem os temas em relação à dialética com seus contrários, tanto mais nos é impossível tornar-nos neutros em face deles” (FREIRE, 1981, p. 79).

Especialmente em seus últimos livros, Freire problematiza mais enfaticamente a situação de tentativas da ideologia neoliberal de negar a educação como ato político. “Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje” (FREIRE, 2000, p. 94). Mas, para ele, a própria tentativa de despolitização da educação é um propósito que necessita de argumentos políticos para ser elaborado, portanto, trata-se de uma contradição. Assim, o fato de a prática educativa querer assumir-se como neutra, despolitizada, descomprometida ou apolítica, por si só, já é uma escolha política:

O mito da neutralidade da educação, que leva a negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática ‘astuta’ e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (FREIRE, 1989, p. 15).

No momento em que os envolvidos na prática educativa assumem-na como ato de conhecimento e ato político, bem como quando tal prática é vista sob o ponto de vista da promoção da conscientização, autonomia e libertação dos sujeitos, ela passa a deixar de ver-se

apenas como o ensino de conteúdo, mas sim como prática de impulsionamento da cidadania. Isso implica nas escolhas de educador e educando quanto a sua participação no processo educacional: por um lado, a mera escolha do educador quanto aos métodos pedagógicos já é uma escolha política, pois pode escolher libertar ou alienar; por outro lado, tem-se a decisão do educando em integrar-se ao processo de aprendizagem (FREIRE, 2001, p. 14). De qualquer modo, não é possível descontextualizar o ato educativo do cenário no qual ele ocorre. O objetivo político de uma ação educacional não se encerra na relação educador-educando, mas sim no ressignificado que ambos fazem da condição em que se inserem no mundo.

Segundo Freire, “não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias” (FREIRE, 2001, p. 14). O Processo de Bolonha, desde sua concepção, foi apresentado como uma grande política educacional supranacional. Para tanto, implicou em mudanças impulsionadas pela União Europeia a serem adotadas nos diferentes países membros, por meio de mecanismos legais nacionais outorgados pelos diferentes Ministros de Educação. Dentre as mudanças, fez-se necessário ajuste nos currículos dos cursos superiores, nos mecanismos pedagógicos e na organização dos créditos acadêmicos, com objetivo de obter um capital humano altamente qualificado, desenvolvimento de inovação, cidadania e competitividade econômica (CE, 2021b).

Por conta dessa realidade, “é preciso politizar o que se faz no campo educacional e pedagógico” (ROMÃO, 2008, p. 353). Pela óptica freireana, compreender a conjuntura que envolve a formação profissional em enfermagem na União Europeia é condição *sine qua non* para se (re)conhecer a dialética político-educacional daquele contexto formativo. Perguntar “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política (...)” faz parte do legado deixado por Paulo Freire no sentido de se questionar o mundo, dialogar, compreender, refletir e exercer a práxis, o que se faz fundamental frente à realidade ora estudada (FREIRE, 1996; FREIRE, 1989, p. 15).

Dessa forma, os conceitos e pressupostos trazidos na Teoria do Conhecimento de Paulo Freire auxiliaram na reflexão crítica e análise do presente estudo, dando luz ao tema e contribuindo na interpretação do cenário educacional investigado, que busca a implantação de uma nova cultura identitária por meio de uma reforma educacional, conduzida por uma política neoliberal.

4 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória e de natureza qualitativa. Pesquisa qualitativa, pois, diz respeito a um campo de investigação que consiste em um conjunto de práticas que estudam processos e significados que não são medidos por meio de quantificação, mas sim buscam respostas para “o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

É descritiva, pois buscou, por meio de coleta de dados, descobrir e especificar características, perfis e propriedades do fenômeno estudado e seu contexto, descrevendo situações, acontecimentos e feitos. Isso colaborou com o conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Também é exploratória, pois se debruçou sobre um tema relevante e ainda pouco abordado por pesquisadores brasileiros, uma vez que pesquisas exploratórias são adotadas com o objetivo de examinar um problema com poucos estudos ou no qual se tem muitas dúvidas, bem como quando se desejam ampliar os estudos já existentes, proporcionando novas perspectivas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

4.1 COLETA DOS DADOS

Adotou-se a entrevista aberta como fonte de dados, com o objetivo de alcançar uma profunda compreensão do fenômeno estudado. A técnica vem se mostrando eficaz quando se deseja conhecer temas específicos os quais possa haver divergentes opiniões e interpretações para seu desvelamento, levando a um reconhecimento ampliado da situação. Para isso é importante ao entrevistador definir uma questão sobre o tema de interesse e buscar, ao longo da entrevista, adotar uma escuta ativa, ao mesmo tempo em que solicita esclarecimentos sobre os pontos não compreendidos e pede exemplos, se necessário, conduzindo o andamento da entrevista para uma construção de significados sobre o tema de estudo (MIGUEL, 2010; FLICK, 2009).

O uso de entrevistas abertas na coleta dos dados permitiu confrontar e corroborar achados de distintos pontos de vista, que apresentaram similitudes, diferenças e particularidades em suas respostas, enriquecendo o resultado do estudo. As entrevistas ocorreram com seis enfermeiros doutores docentes do curso superior em enfermagem com mais de 20 anos de atuação na área, que vivenciaram a reforma curricular do ensino superior europeu e as mudanças ocorridas na formação superior em enfermagem pós-Bolonha, tendo ocupado

espaços decisórios em Portugal no período (coordenações, lideranças de grupos de estudos, cargos na Ordem dos Enfermeiros e/ou em Federações de Enfermagem). Cada entrevista durou cerca de 1h30m-2h, resultando em mais de 10 horas totais e 100 páginas de transcrições. A primeira delas ocorreu por meio de indicação e convite da orientadora no exterior, que tem vasta experiência no assunto e atuou fortemente no cenário de estudos.

A coleta dos dados ocorreu mediante agendamento prévio por meio de email, no qual a pesquisadora apresentava a si e ao projeto de pesquisa, encaminhava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para conhecimento e convidava para a participação na pesquisa. Posteriormente, as entrevistas ocorreram pessoalmente nas Escolas Superiores de Saúde ou de Enfermagem das regiões norte, centro e sul de Portugal, entre os meses de janeiro e março de 2019.

Nos dias das entrevistas, houve coleta dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados, breve explanação sobre o tema de estudos e desenvolvimento da pesquisa enquanto componente de um macroprojeto, e então, a entrevista propriamente dita, as quais foram gravadas com gravador digital. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, encaminhadas para validação e brevemente debatidas com a orientadora no exterior antes da análise dos dados.

A sequência e seleção dos participantes para a realização das entrevistas seguiu a técnica *snowball*, na qual o primeiro participante entrevistado indicou o segundo conforme pertinência do conteúdo tratado e assim sucessivamente, até a percepção do pesquisador de que ocorreu saturação dos dados. A técnica utiliza cadeias de referência que formam uma rede de resultados, até que os últimos entrevistados passem a reproduzir os mesmos conteúdos já obtidos nas entrevistas anteriores (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Curiosamente, nesta pesquisa, os participantes referenciaram-se mutuamente por reconhecerem-se como pessoas que tiveram participação ativa em espaços decisórios nas mudanças ocorridas na formação em Enfermagem pós-Bolonha.

As entrevistas foram guiadas por meio de uma pergunta disparadora, planejada para que as respostas alcancem o tema e o objetivo do estudo: em que medida o Processo de Bolonha contribuiu para a formação em enfermagem? As informações coletadas foram gravadas, transcritas na íntegra pela própria pesquisadora e validadas pelos participantes entrevistados antes da etapa de análise. Os dados saturaram rapidamente: na medida em que a pesquisadora percebeu que as falas corroboravam entre si e traziam similitudes, as entrevistas foram encerradas.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Adotou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) por proporcionar uma verificação aprofundada dos dados coletados, cujos relatos dos entrevistados foram sistematizados de acordo com os principais significados atribuídos e agrupados conforme as semelhanças dos temas identificados. As etapas se organizaram em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

A pré-análise do material foi a etapa em que se organizou os dados com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais a partir de uma leitura rápida, para o estabelecimento de contato com os documentos. A segunda fase foi a etapa de exploração do material, a descrição analítica, na qual o corpus de dados foi submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos, houve a seleção das unidades de significado, o processo de codificação das unidades de análise e a construção de categorias não-apriorísticas fundamentais (BARDIN, 2016).

Nessa etapa, os discursos dos entrevistados foram analisados e, então, localizadas as unidades de registro que continham significado relacionado ao objetivo deste estudo. Para colaborar com a organização dos dados da análise, nas etapas de pré-análise e de exploração do material foi utilizado o software Atlas.ti™, que fornece ferramentas de visualização, separação e codificação de dados primários em pesquisas qualitativas. Assim, foram identificadas três categorias temáticas centrais, quais sejam: a mobilidade promovida por Bolonha, a implementação do sistema de créditos acadêmicos, a reorganização pedagógica da formação em Enfermagem e a expansão das pós-graduações em Enfermagem.

Já na terceira fase ocorreu o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nela decorreu-se com a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, sendo, portanto, o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2016; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Importante citar que nesta etapa, os estudos foram tratados com especial cautela quanto ao aspecto cronológico, já que houve mudanças no contexto político-educacional ao longo dos anos, evitando que achados que estejam superados fossem tópicos de discussão. Também é válido apontar que, por se tratar de um tema de cunho internacional, algumas fontes de referência pesquisadas estão em inglês ou espanhol. Assim, quando houve dúvidas com relação ao escopo dos documentos, estes foram traduzidos com auxílio do tradutor virtual gratuito da empresa Alphabet Inc., o Google Translate™.

4.3 ASPECTOS ÉTICOS

Por ser parte da pesquisa "Tendências Curriculares em Enfermagem", o macroprojeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2014, conforme Resolução CNS nº466/2012, aprovado sob número 724.391 e CAAE n. 33241314.2.0000.0121/2014. Foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, visando obter autorização para gravação, transcrição e uso dos dados. Foram garantidos o respeito aos indivíduos, seus valores sociais, culturais, morais e religiosos, bem como o anonimato, preservado a partir do uso da letra "P" de participante seguido de um número natural sorteado aleatoriamente de 1-6.

5 RESULTADOS

Em atendimento à instrução normativa 01/PEN/2016 do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, o presente capítulo será apresentado em forma de manuscritos, com os seguintes títulos: (1) Mobilidade acadêmico-profissional e a internacionalização da Enfermagem: contributos do Processo de Bolonha; (2) Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos: mudança de paradigma na formação em Enfermagem; (3) Reestruturação pedagógica da educação superior em Enfermagem na União Europeia pós-Bolonha; e (4) Expansão da pós-graduação em Enfermagem pós-Bolonha. Explicita-se ainda que o manuscrito supra indicado pelo número (1) será submetido à Revista Texto & Contexto Enfermagem, o manuscrito número (2) será submetido à Revista Latino-Americana de Enfermagem, o número (3) à Reben - Revista Brasileira de Enfermagem e, por fim, o manuscrito número (4) para a Nurse Education Today.

5.1 MANUSCRITO (1) - MOBILIDADE ACADÊMICO-PROFISSIONAL E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ENFERMAGEM: CONTRIBUTOS DO PROCESSO DE BOLONHA

MOBILIDADE ACADÊMICO-PROFISSIONAL E INTERNACIONALIZAÇÃO DA ENFERMAGEM: CONTRIBUTOS DO PROCESSO DE BOLONHA

RESUMO

Objetivo: compreender as contribuições do Processo de Bolonha para a mobilidade acadêmico-profissional de Enfermagem.

Método: pesquisa descritiva, exploratória e de natureza qualitativa. Realizou-se entrevistas abertas com seis enfermeiros doutores, docentes de Enfermagem, com mais de 20 anos de atuação e que vivenciaram as mudanças ocorridas na formação superior em Enfermagem pós-Bolonha. As entrevistas ocorreram nas Escolas Superiores de Saúde ou de Enfermagem das regiões norte, centro e sul de Portugal, entre janeiro e março de 2019, até a saturação por repetição. Realizou-se análise de conteúdo.

Resultados: apresentam-se três perspectivas: (1) A mobilidade e a internacionalização como pressupostos ao fortalecimento do bloco econômico; (2) A mobilidade e a internacionalização colaboram para a consolidação de uma identidade europeia; e (3) Suplemento ao Diploma: aspecto fundamental à mobilidade acadêmico-profissional.

Conclusão: a educação provou ser um instrumento válido para a construção de uma identidade profissional comum, considerada indispensável para o fortalecimento do bloco, no que tange a produção de conhecimentos. As diretrizes para a harmonização dos sistemas universitários e o Suplemento ao Diploma promoveram o intercâmbio científico-cultural por meio da mobilidade acadêmico-profissional e intensificaram o diálogo entre as nações, que reverberam em práticas sociais.

Descritores: Educação em Enfermagem. Formação Profissional. União Europeia. Intercâmbio Educacional Internacional. Liberdade de Circulação.

INTRODUÇÃO

A propulsão do ensino superior europeu para a internacionalização, necessariamente, passa pelo sucesso da mobilidade de acadêmicos e profissionais entre os diferentes países da União Europeia (UE). Essa situação ganhou destaque no cenário pós-Bolonha tornando-se um dos objetivos a serem alcançados para a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior. Trata-se de um movimento político-educacional em prol de uma sociedade do conhecimento, na qual a força de trabalho alinha-se com as perspectivas de incremento econômico supranacional e global. Para a Enfermagem, a internacionalização promovida pela mobilidade acadêmica e profissional pode ter impactos significativos na profissão, com destaque para os aspectos técnico-científico, social e cultural da área formativa.

A Enfermagem não se destaca como área que aderiu fortemente à mobilidade desde o início, e mesmo agora, pós-Bolonha, segue paulatinamente no processo. Ainda que a realidade de saúde da população europeia seja considerada fonte de preocupação, principalmente, pela inversão da pirâmide etária e aumento da expectativa de vida, destacando a Enfermagem como profissão necessária para os cuidados em saúde, as diferentes visões acerca da formação de enfermeiros podem estar impactando na escolha pela mobilidade acadêmica. Em alguns países da UE a Enfermagem se configura como educação vocacional, bem como, há vertentes no ensino técnico, tecnológico, politécnico e superior, o que dificulta a adequação dos intercâmbios, especialmente por tratar-se de área formativa da saúde, com implicações importantes no que tange às responsabilidades disciplinares a serem assumidas (CINNINGHAM, 2021).

No âmbito da mobilidade profissional, as Diretivas Europeias tratam do assunto desde o ano de 1977, quando a Comissão Europeia disciplinou as condições mínimas para a livre circulação de profissionais cuja área de atuação seja regulamentada, e a Enfermagem entrou no rol. Mais especificamente, a Diretiva 2005/36/CE, estabelece regras de reconhecimento mútuo de qualificações profissionais, tempo mínimo em anos de estudo, carga horária de formação e conteúdo de aprendizagem para o enfermeiro, permitindo ao profissional que disponha do solicitado que usufrua da mobilidade (EURO LEX, 2015).

No que tange a formação superior em Enfermagem, com a Declaração de Bolonha assinada no ano de 1999, a mobilidade ganhou corpo. Os objetivos a serem alcançados buscam o fortalecimento da internacionalização, à medida que propõe ações, como: adoção do sistema de créditos acadêmicos transferíveis, no qual o período de estudos é mensurado pelos resultados de aprendizagem; o ajuste do currículo dos cursos em ciclos de estudos comparáveis entre as diferentes nações; e o estabelecimento do suplemento ao diploma, que trata-se de um documento bilingue de reconhecimento das titulações e/ou estudos concluídos, reduzindo as burocracias na validação de documentos e facilitando a retenção de talentos no bloco econômico (BRANDALISE; HEINZLE, 2020; PEREIRA; PASSOS, 2018).

Para a Enfermagem, tanto no aspecto acadêmico quanto no profissional, espera-se que, após o Processo de Bolonha, as mudanças tenham sido oportunas ao fortalecimento da área. No Brasil, ações de incentivo à mobilidade interna e externa ainda são pontuais, mas estão em crescimento, e o Mercosul demonstra-se inclinado às mudanças no ensino superior do bloco econômico, o que foi mais fortemente sinalizado com a assinatura, no ano de 2018, do Acordo sobre Revalidação de Títulos ou Diplomas de Ensino Superior em Nível de Graduação no Mercosul que visa facilitar a mobilidade acadêmica e profissional entre os países do bloco (MERCOSUL, 2018).

A prática pedagógica permeada pela mobilidade e internacionalização demandará procedimentos voltados ao ato de conhecer, e não de receber conhecimentos prontos. Constatase nessa prática o caráter ativo, indagador, transformador, uma vez que a educação como mera transferência de conhecimentos restringe-se à pura descrição de uma realidade, bloqueando no estudante a consciência crítica e reforçando-se a alienação. Ao intercambiar, é possível oportunizar o entrelaçar de conhecimentos técnicos-científicos com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, condição necessária para o exercício da cidadania e fortalecimento de uma identidade cultural (FREIRE, 1981).

O ensino está globalizado, é fonte de conhecimentos para o desenvolvimento de inovação e tecnologia e vem sendo foco de atenção dos diferentes blocos econômicos. Assim, faz-se importante compreender como o processo de internacionalização acadêmico-profissional vem ocorrendo em contextos que estão à frente do Brasil nessa trajetória. A UE trilha esse caminho há mais de 20 anos, desde a Declaração de Bolonha, tendo muito a ensinar sobre a sua experiência no período. Assim, questiona-se: quais as contribuições do Processo de Bolonha para a mobilidade acadêmico-profissional de Enfermagem? O estudo teve por objetivo compreender as contribuições do Processo de Bolonha para a mobilidade acadêmico-profissional de Enfermagem.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória e de natureza qualitativa, na qual adotou-se entrevistas abertas como fonte de dados. O uso de entrevistas abertas na coleta dos dados permitiu confrontar e corroborar achados de distintos pontos de vista, que apresentam similitudes, diferenças e particularidades em suas respostas, enriquecendo o resultado do estudo. As entrevistas ocorreram com seis ‘pessoas-chave’, enfermeiros doutores docentes do curso superior de Enfermagem em Portugal com mais de 20 anos de atuação na área, que vivenciaram a reforma curricular do ensino superior europeu e as mudanças ocorridas na formação superior em Enfermagem pós-Bolonha, tendo ocupado espaços decisórios (coordenações, lideranças de grupos de estudos, cargos na Ordem dos Enfermeiros e/ou em Federações de Enfermagem).

Cada entrevista durou cerca de 1h30m-2h, resultando em mais de 10 horas totais e 100 páginas de transcrições. A primeira delas ocorreu por meio de indicação e convite de uma pesquisadora portuguesa, que tem vasta experiência no assunto e atuou fortemente no cenário de estudos. A seleção dos participantes para a realização das entrevistas seguiu a técnica *snowball*, no qual o primeiro participante entrevistado indicou o segundo conforme pertinência do conteúdo tratado e assim sucessivamente, até a saturação dos dados. As entrevistas foram guiadas por meio de uma pergunta disparadora, planejada para que as respostas alcancem o tema e o objetivo do estudo: em que medida o Processo de Bolonha contribuiu para a formação em Enfermagem? As informações coletadas foram gravadas, transcritas na íntegra e validadas pelo participante antes da análise. Na medida em que a pesquisadora percebeu que as falas corroboravam entre si e traziam similitudes, as entrevistas foram encerradas.

A coleta dos dados ocorreu mediante agendamento prévio por email, no qual a pesquisadora se apresentava, descrevia o projeto de pesquisa, encaminhava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para conhecimento e convidava para participar da pesquisa. As entrevistas ocorreram pessoalmente nas Escolas Superiores de Saúde ou de Enfermagem das regiões norte, centro e sul de Portugal, entre os meses de janeiro e março de 2019, tendo sido encerradas quando ocorreu a repetição de informações.

As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e validadas pelos participantes antes da análise de dados. Utilizou-se a análise de conteúdo, cujas etapas incluíram a pré-análise do material, a seleção das unidades de significado, o processo de codificação das unidades de análise, a construção de categorias não-apriorísticas e a interpretação dos dados. Para colaborar

com a sistematização da análise, adotou-se o *software* Atlas.ti™ que fornece ferramentas de visualização para auxiliar na codificação de dados primários. Adota-se como marco referencial a teoria do conhecimento de Paulo Freire.

O estudo está amparado por aprovação em comitê de ética de pesquisa com seres humanos. Assim, foram adotadas as siglas P de participantes seguido de um número na representação dos recortes textuais das entrevistas. Emergiram três unidades de análise, que são apresentadas nos resultados.

RESULTADOS

A mobilidade e a internacionalização como pressupostos ao fortalecimento do bloco econômico

O Processo de Bolonha deu uma nova dimensão para a mobilidade acadêmica, um progresso indubitável e irredutível. Essa afirmação é evidenciada em todas as entrevistas realizadas e está presente nas publicações acadêmicas e em demais cenários (congressos, encontros, conferências, dentre outros).

A mobilidade acadêmica é muito relevante e ganhou uma nova dimensão com Bolonha. O número de estudantes que saem para a mobilidade é expressivo, teve uma grande procura. É generalizado em quase todos os cursos, os estudantes procuram a oportunidade de ir para a Europa [intercambiar entre os países] fazer um semestre. E o contato que eu tive com os estudantes que vieram de experiências de mobilidade foi muito interessante: o modo como eles falam das suas experiências em outras nações, como abrem horizontes, portanto é fundamental (P1).

Havia uma necessidade por parte da UE de adotar estratégias de fortalecimento do bloco econômico, por meio de uma reforma educacional supranacional que a elevasse a patamares competitivos em relação a outras nações.

Perceberam [países da UE] que era preciso tornar o ensino na Europa competitivo, especialmente relativamente aos Estados Unidos; e por outro lado perceberam que não havia competição sem qualidade e sem reconhecimento mútuo. Só isto é que poderia facilitar a mobilidade de estudantes no espaço europeu. As finalidades [do Processo de Bolonha] foram claramente a mobilidade, a empregabilidade e a competitividade, constituindo a base do movimento. Um estudante que cursa Enfermagem em Portugal pode trabalhar em toda a Europa. E ter isso reconhecido, como calcula, é muito importante. De facto isto é bom (P2).

Enfatizou-se a relevância da internacionalização para o desenvolvimento econômico e o avanço científico-tecnológico. Esse intento é mediatizado pela troca de saberes e mobilidade entre estudantes, profissionais e sociedade científica que dialogam e elevam a patamares de

excelência o ensino, a pesquisa, a extensão, as práticas sociais em várias áreas, o desenvolvimento social, ampliando as oportunidades de experiências multicêntricas, de trabalho interdisciplinar, intercâmbios culturais e a geração de empregos. Compreender a dinâmica social de outras nações, os seus obstáculos, inseridos em seus contextos sociais - mais que isso, pensar juntos em soluções - favorece a formação de pessoas mais preparadas para lidar com adversidades, com problemas sociais complexos, e com maior aptidão e capacidade para a liderança.

Nós não queremos tudo igual, pois isso impossibilita a inovação. O desenvolvimento se faz da possibilidade de fazermos coisas diferentes e encontrarmos e experimentarmos coisas melhores. Se andarmos todos a fazer o mesmo, fica impossível. Precisamos de diversidade e de formar para contextos que também sejam diversos; e de estudantes com mentes abertas, com capacidade de pensar fora da caixa, tomar decisões, serem líderes. Nada disso é compatível com estruturas fechadas (P2).

No âmbito social, a internacionalização que se promove por meio de diferentes frentes - principalmente, a mobilidade - resgata a magnitude do diálogo. Problemas podem ser coletivizados e superados conjuntamente, a exemplo da pandemia em curso, na qual várias nações uniram esforços em estudos multicêntricos, em financiamentos de pesquisas, intercâmbios dos mais diferentes tipos com um objetivo em comum. Essa é uma das grandes riquezas que a mobilidade e sua conseqüente internacionalização suscitam.

O 'podermos transitar no espaço europeu' é um abrir de horizontes, de empregabilidade, de transferência de conhecimento, de novas perspectivas futuras a todos os níveis; e esta mobilidade não é só para estudantes, mas também para os professores. Eu [professor] já fiz mobilidade e é sempre um enriquecimento. Portanto, há sempre aqui uma troca, uma partilha de aprendizagens. Aquilo que, muitas vezes, nós achamos que são as nossas dificuldades, são as dificuldades dos outros; e às vezes, aos processos em que nós estamos, outros já passaram por eles e as aprendizagens deles ajudam-nos a ultrapassar as nossas dificuldades com mais facilidade (P5).

O desenvolvimento científico e a inovação, por sua vez, foram impulsionados com a mobilidade e a internacionalização.

O que a gente quer é, por exemplo, fazer iniciativas de investigação, fazer coisas em conjunto, porque, se calhar, a mobilidade de professores e de estudantes é o nível mais elementar da internacionalização. É o nível mais elementar - a gente vai lá e eles vêm cá, mas este é só o primeiro nível (P3).

Na perspectiva dos participantes é preciso avançar nos níveis de internacionalização, no entanto, o sustentáculo já existe - a facilitação da mobilidade.

Quanto à mobilidade de profissionais, evidencia-se a pertinência deste tocante para muitas áreas do conhecimento, em especial, à Enfermagem. Os entrevistados enfatizam o quanto tem ampliado os indicadores de envelhecimento populacional da UE - associado ao baixo índice de natalidade, resultando em expressiva demanda por cuidados de saúde. Assim, com o Processo de Bolonha, houve facilitação da mobilidade profissional, a possibilidade de conhecer outras realidades, vivenciar outras culturas que, também, oportunizam empregabilidade.

Após realizarem a mobilidade, muitos estudantes não voltam. Não só por razões salariais. Eles não voltam porque o reconhecimento da profissão [Enfermagem] em algumas sociedades é diferente. Porque lá são mais bem pagos, pagam-lhes para eles fazerem a formação seguinte, pagam para a qualificação deles. Alguns não regressaram e não é só por causa do nível de vida (P3).

Mobilidade e internacionalização contribuem à consolidação de uma identidade cultural europeia

A mobilidade contribui à consolidação de uma identidade cultural europeia e, também, no fortalecimento do sentimento de vínculo e pertencimento. A troca de ideias, práticas, conhecimentos e expressões culturais favorecidos pela mobilidade representam um grande avanço para a internacionalização das instituições de ensino e pesquisa, favorecendo o desenvolvimento científico-tecnológico.

A mobilidade do estudante planeada por Bolonha esteve assentada em um pano de fundo que era a construção de uma identidade europeia. Quer dizer: sentimos-nos ligados, sentimos que somos europeus (P4).

A mobilidade não é só uma mobilidade acadêmica, mas social e cultural. A Europa não é só um apanhado de países com uma filosofia em comum, está longe disso, mas ideologicamente gostaria de ser. Os estudantes vão conhecer outras culturas, estudar em outras Universidades, em outra língua e relacionar-se com outras pessoas (P6). O processo de mobilidade visa também a apreensão da cultura daquele país, que no fundo também é daquela Europa (P4).

Os entrevistados consideram que o intercâmbio estudantil no contexto de Bolonha supera o mero objetivo da profissionalização, avançando para além de capacidades técnicas. Essa situação é evidente na Enfermagem.

Os estudantes que fazem mobilidade não vão para aprender técnicas de Enfermagem. Alargam horizontes do ponto de vista multicultural, percebem como é que outros povos funcionam, os sistemas funcionam, outras instituições se organizam, e portanto, há aqui um ganho acrescentado de fazer mobilidade para sua compreensão e para europeização - para não dizer mundialização - do processo de aprender, e ser capaz verdadeiramente de, durante a fase em que estuda, integrar com respeito pelas

diferenças e com uma compreensão ampliada daquilo que pode ser o papel do enfermeiro em contextos culturais e políticos e econômicos (P3).

Para outro entrevistado, a mobilidade estudantil é mais que demarcar bases em determinada área de conhecimento, pois perpassa necessariamente pelo contexto cultural e pela identidade europeia:

Consiste nesse acréscimo, bagagem cultural de facilidade de diálogo com outras culturas, mas igualmente europeias. Percebe a noção de que este é o nosso espaço, o espaço Europa. Vai se juntar à moeda única, à inexistência de fronteiras, tudo isso vai facilitar. Isto é mobilidade do estudante (P4).

No que diz respeito às competências desenvolvidas pelos estudantes durante a mobilidade acadêmica, o fato de passar um período experienciando outra realidade, em outro país, agrega valor à formação e à vida. A competência individual é composta por um conjunto de comportamentos que integram, mobilizam, transferem conhecimentos, habilidades, julgamentos e atitudes que, conectadas, atribuem valor às instituições, à sociedade e à pessoa que a possui. Assim, cada um tece a competência a partir de suas características inatas e adquiridas pelo meio histórico-cultural, no qual a mobilidade possui notável valia.

A possibilidade de passarem seis meses fora [os estudantes], noutra realidade, é muito significativa em todos os níveis de desenvolvimento global e efetivo das competências. Esses jovens são obrigados a gerir o seu próprio cotidiano: a lavar a sua roupa, a tratar da sua comida, a decidir o que compram, ver se o dinheiro chega ou se não chega, a fazer escolhas que não estão habituadas a fazer, a tomar decisões, escolher onde ficar, com quem ficar, optar por investir mais assim ou mais assado. Há todo um conjunto de crescimento pessoal que favorece o fato de ser Enfermeiro. Não sei se eles [estudantes] aprendem exatamente o procedimento que a gente [professores] gostaria de ter ensinado, mas aprendem a compreender uma outra forma de olhar, de ser, de estar no mundo, de se relacionar e isso é muito enriquecedor. Eles vêm normalmente com o ar deslumbrado, afinal 'há mais mundo para além daquele que eu tinha' (P1).

Para os entrevistados a mobilidade é mais que a soma das partes. Ultrapassa o conhecimento técnico e contribui para o reconhecimento dos pares no entorno europeu, fortalecendo a identidade cultural.

A mobilidade é boa para o estudante como pessoa, culturalmente, à compreensão do mundo, à percepção de que não se esgota a realidade de formação nesta nossa realidade. A mobilidade abre horizontes (P3).

Suplemento ao Diploma: aspecto facilitador à mobilidade acadêmico-profissional

A mobilidade profissional é assegurada no contexto europeu antes mesmo de Bolonha.

A mobilidade de trabalhadores é uma coisa que já estava garantida. E os trabalhadores podem se mobilizar de país para país. Há um conjunto de profissões, na qual os enfermeiros também são uma delas (P4).

No entanto, com o Processo de Bolonha, a mobilidade foi facilitada. Para que estudantes e profissionais pudessem atuar em diferentes países, era preciso algo que permitisse harmonizar, comparar, normatizar com uma diretriz elementar que fosse comum aos diferentes países, ao passo que respeitasse as peculiaridades das estruturas educacionais de cada nação e/ou estipulasse prazos e possibilidades de ajustes curriculares. Como elucidado:

Bolonha é importante porque permite comparabilidade e reconhecimento nas diferentes áreas e isto é muito importante para haver diálogo. (...) Mas precisamos ter um mínimo denominador comum, que permita ter legibilidade das diferentes formações (P2).

Assim, emergiu nas falas de todos os participantes a relevância do Suplemento ao Diploma:

Bolonha estimulou a mobilidade entre os estudantes pelo reconhecimento, pois depois leva no diploma o "Suplemento ao Diploma", que é um documento oficial da instituição, bilíngue, que permite ao estudante apresentar-se em qualquer país da UE. É um documento único, mostrando o seu percurso acadêmico. Facilmente a entidade empregadora em Espanha, França, percebe qual foi o percurso, o enquadramento, o nível de formação...(P4).

O que é que Bolonha traz? Um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis em toda a Europa, associado a um Suplemento ao Diploma (P2).

O estudante pode realizar parte dos estudos em um país e validar tais estudos noutro país, ou seja, Bolonha possibilitou a equivalência entre diferentes instituições. Essa noção é bem-vista pelos entrevistados, uma vez que a mobilidade amplia as possibilidades de aprendizagem/criação mediante pluralidade científico-cultural. Conforme ilustra o relato:

Ao realizar as unidades curriculares lá, eu aqui considero que foi realizado. Assim estou a dizer que elas são equivalentes e o que este estudante não aprendeu porque a minha tinha uma especificidade, com certeza aprendeu lá outra coisa que na minha não ensinei (P4).

Quanto à atuação profissional, o Suplemento ao Diploma tem singular relevância para viabilizar essas atividades, enquanto a mobilidade oportunizou aos estudantes conhecer outras realidades e, quem sabe, optar pela migração - a *posteriori* - em outros países. Tais circunstâncias foram enfatizadas:

Sobre a circulação de trabalhadores: [supondo] é evidente que o fato de eu [estudante] ir para a Espanha, percebi os contextos de trabalho e, portanto, posso ter

ficado interessado, com alguma vontade de ir, achei que na Espanha é interessante a realidade, gostei, decidi ir trabalhar para lá. Portanto, a mobilidade de estudante, no fundo, estimula a mobilidade profissional depois (P4).

A Europa possui há mais de 30 anos o projeto Erasmus, de mobilidade, mas a adesão ocorreu com maior força após o Processo de Bolonha.

O Erasmus tinha um projeto de mobilidade, mas que não tinha efetivamente grande adesão porque os estudantes podiam fazer um período de estudos fora do país, mas não era reconhecido. E, não sendo reconhecido os seus estudos, os estudantes sentiam perda. E não é por acaso que o projeto Erasmus, apenas após a implementação de Bolonha que obteve uma grande adesão, que se consolida a mobilidade (P2).

Os participantes salientaram ainda que a mobilidade internacional é programada e abordaram sobre a importância desse planejamento. Viabilizado pelo Suplemento ao Diploma, a instituição que acolhe o estudante em intercâmbio possibilitará uma formação que lhe atribua os mesmos créditos de equivalência à instituição de origem.

Inclusive realiza a avaliação. O currículo do estudante, para além de ter notas, tem unidades curriculares e quantos ECTS [créditos] tem um Suplemento ao Diploma (P6).

Esclarece-se que o Suplemento ao Diploma, documento escrito, *acompanha sempre e obrigatoriamente o diploma e diz o quê o estudante fez em todo o seu percurso escolar. Ainda:*

um estudante pode fazer uma atividade fora da UE e depois pode a comissão científica da escola de origem analisar a atribuição dos créditos. Ir para outra cultura, com aprendizagem diferentes ou novas, pode ser considerado extremamente rico (P6).

DISCUSSÃO

A mobilidade acadêmico-profissional no contexto europeu é debatida desde a criação da Comunidade Econômica Europeia em 1957, quando emergiram discussões para o desenvolvimento do espírito de uma cultura europeia. Resultaram em programas de apoio à mobilidade acadêmica, dentre eles: *Comett, Leonardo da Vinci, Sócrates, Grundtvig e Erasmus*, sendo o mais destacado deles este último, criado no ano de 1987. Em janeiro de 2014, a UE decidiu unir os programas de mobilidade como parte integrante das ações do Espaço Europeu de Educação, criando o *Erasmus+*. Destaca-se que o papel do Programa é oportunizar fomentos e otimizar intercâmbios, todavia, não se trata de condição *sine qua non* para a mobilidade acadêmica (COMISSÃO EUROPEIA, 2021; TOSTES/ SILVA, 2019; BREZNIK; SKRBINJEK, 2020).

A intenção do Processo de Bolonha, originalmente, pressupõe a elevação do cenário econômico europeu a patamares competitivos no âmbito internacional, baseada na expansão do conhecimento e na promoção de ciência e tecnologia. Neste contexto, ressalta-se que o ensino superior de Enfermagem não está associado apenas à obtenção de conhecimentos clínicos, mas também, com a necessidade de desenvolvimento de identidade cultural e valores morais. As transformações que emergem perante a mobilidade e a internacionalização consequente dela, contribuem para tornar a Enfermagem uma disciplina com identidade e autonomia. Essa nova estrutura, face ao Processo de Bolonha, para o ensino superior, reforça a competitividade da Enfermagem e promove a influência dos enfermeiros sobre o estado de saúde das pessoas, famílias e comunidades (CABRERA; ZABALEGUI, 2021; MARQUES; RIBEIRO, 2020).

É preciso repensar os caminhos que a lógica de mercado encontra para influenciar no processo educacional. A ética neoliberal é a ética de mercado. Na educação pode provocar individualismo, competitividade e o sucesso material (ZATTI, 2007). A liberdade das pessoas deve estar à frente do capitalismo, pois quando ocorre o oposto, alimenta-se a alienação (FREIRE, 2002).

O Espaço Europeu do Ensino Superior objetiva a formação de profissionais que produzam novos conhecimentos, tecnologias e inovação, provocando respostas aos anseios da sociedade, transformando-a. A proposição aparenta ser um caminho viável por meio da educação, já que é instrumento de transformação da realidade (FREIRE, 1979).

Assim, observa-se que a consolidação da internacionalização tem se sustentado na oportunização da mobilidade e que está entre os principais objetivos do Processo de Bolonha, planejada com intenção de promover a movimentação internacional de estudantes, profissionais, docentes, pesquisadores e pessoal administrativo. O Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve ocorrido na Bélgica no ano de 2009 afirmava, de antemão, que no ano de 2020, pelo menos 20% dos graduados na área de ensino superior europeu deveriam ter tido um período de estudo ou treinamento no exterior (LEUVEN AND LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ, 2009).

No que diz respeito à consolidação de uma identidade cultural europeia, o reconhecimento e o respeito à identidade cultural são absolutamente importantes na formação profissional e é a partir desta perspectiva que vem o desafio de pensar sobre a importância da questão cultural para o processo de construção educacional de uma nação ou bloco econômico. Na proposta de reforma educacional da UE, a mobilidade acadêmica e profissional é um dos pilares de destaque do processo, vislumbrando a busca de uma nova identidade cultural, uma europeização, por meio de uma Europa do Conhecimento. Assim, as transformações do

processo educativo em um contexto cultural múltiplo como o apresentado, faz emergir problemáticas e desafios caracterizados pela singularidade de cada país ao repensarem a formação profissional em Enfermagem dentro de suas próprias perspectivas, com reflexos no cuidado de Enfermagem ofertado.

A aprendizagem do processo de cuidado em Enfermagem necessita estar municiada de um arcabouço cultural para que o estudante aprenda o compartilhamento de saberes e práticas de cuidado levando em conta as diferenças culturais. Aponta-se que há também, além das diferenças culturais pessoais de enfermeiro e clientes, um encontro de diferenças culturais entre o saber profissional em Enfermagem, advindo do saber técnico-científico e o saber pessoal do enfermeiro, que precisam ser considerados no processo educativo. Ao se analisar tal contexto educacional macro cultural, com diferenças sócio-político-econômicas tão consideráveis, é fundamental agir com precaução para que sejam mantidos os valores da identidade cultural individual de cada nação, sem desprezar os valores culturais individuais diversos em que se encontram.

É fundamental reconhecer o que é essencial de cada cultura para não perder seu próprio sentido histórico frente a um novo contexto cultural, mas também é preciso ter o cuidado de não restringir a sua cultura como a única verdade existente, pois isso impossibilita a integração de culturas para a construção de um novo contexto comum, especialmente no contexto transnacional. A superação das fronteiras culturais que impedem a apropriação plena de uma formação profissional em comum, em um contexto transnacional, está diretamente relacionada com a superação das condições de uma educação multicultural para a busca de uma educação transcultural em enfermagem (ANTÓN-SOLANAS *et al.*, 2021).

O alicerce da mobilidade internacional foi a criação de um sistema de créditos transferíveis para possibilitar intercâmbios, transferências e progressão dos estudantes entre as universidades com aproveitamento de conteúdos de aprendizagem entre elas. O escopo é inserido em um documento chamado suplemento ao diploma, que facilita a interpretação da movimentação de estudantes para diferentes instituições, promovendo a empregabilidade pelo reconhecimento profissional do diplomado nos países da UE, ou seja, um cidadão da UE com as qualificações exigidas pode praticar automaticamente a sua profissão em outro Estado-Membro. Estudos apontam que experiências positivas ocorreram, porém, ainda há muitos desafios que precisam ser superados.

No caso da mobilidade acadêmica, se por um lado a experiência obtida em diferentes Universidades irá ajudar estudantes a desenvolverem uma visão intercultural competente, por outro, a incorporação didática da internacionalização como um objetivo educacional pode ser

algo distante, tornando a mobilidade apenas turismo acadêmico, ainda que tenha seu valor de aprendizagem. É necessário tomar o cuidado de não ver a internacionalização apenas pela ótica organizacional, ligada à economia e à política, mas sim, devendo ser experimentada a partir de uma perspectiva educacional acima de tudo. A discussão parte do ponto de vista de que a internacionalização do ensino superior prevista por Bolonha diz respeito à atividade de ensino-aprendizagem, mas não estão sendo adotadas medidas claras que indiquem se o cerne educacional foi alcançado.

Segundo Freire, por trás da educação sempre há uma política educativa que a conduz, estabelecendo seus objetivos (FREIRE, 2001). O Processo de Bolonha, desde sua concepção, foi apresentado como uma grande política educacional universitária supranacional. Para tanto, implicou em mudanças impulsionadas pela UE a serem adotadas nos países membros, por meio de mecanismos legais outorgados intranacionalmente pelos Ministros de Educação. Pela ótica freireana, compreender a conjuntura que envolve a formação profissional em Enfermagem na UE é condição *sine qua non* para se (re)conhecer a dialética político-educacional daquele contexto formativo. Perguntar *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e *de a favor de quem e do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política, faz parte do legado de Paulo Freire: questionar o mundo, dialogar, compreender, refletir e exercer a práxis; o que se faz fundamental frente à realidade ora estudada (ROMÃO, 2008; FREIRE, 1989).

Estudos dizem que faltam fundamentos curriculares voltados aos estudantes em mobilidade acadêmica, devendo ser ofertados conteúdos que promovam aprendizagem das condições e das relações internacionais, em vez de simplesmente concentrar a aprendizagem na condição natural de ‘intercambista’, esperando que a experiência, por si só, seja suficiente. Poucas investigações foram realizadas sobre a experiência da internacionalização no que diz respeito a conteúdos de aprendizagem. Estudantes expressam mudanças em suas percepções de outras culturas pela imersão, contato com outro idioma e melhor compreensão sobre os cuidados de Enfermagem em outra realidade, mas não há evidências de intenções pedagógicas (LIN *et al.*, 2021).

Outros entraves citados nos estudos dizem respeito às imposições das diretivas europeias, cujas exigências confrontam a homogeneidade da formação em enfermagem, mas que, por se tratar de ato legislativo supranacional, devem ser cumpridas. O fato de haver países que ainda não aderiram a reforma também causa entraves, pois sem a harmonização há dificuldades com a comparabilidade, travando a mobilidade. A baixa proficiência para o idioma

do país de acolhimento também foi citada como uma importante barreira para a mobilidade e internacionalização (KURTOVICA *et al.*, 2021; HUMAR; SANSONI, 2017).

Dentre os desafios futuros apontados, há a necessidade de ajudar os países europeus a progredirem com a harmonização da formação em enfermagem, tendo em conta diferentes culturas, necessidades de saúde da população europeia, contexto e situação de migração, promovendo o mais alto nível de estudos, ou seja, no ambiente universitário. Além disso, faz-se importante assegurar excelente nível de doutorado em Enfermagem, recrutando candidatos de alto nível para realizar estudos de doutoramento, para que aprendam a investigar e promovam evidências científicas que contribuam para o desenvolvimento do cuidado de Enfermagem. Ainda, é relevante o preparo docente para o desenvolvimento da formação do pesquisador iniciante (ZIEGLER *et al.*, 2020; FRONTEIRA; JESUS; DUSSAULT, 2020; ANTÓN-SOLANAS *et al.*, 2021).

Esse estudo tem como limitação o debate acerca de uma realidade - a europeia - sem aprofundamento teórico e efetivo com outras iniciativas realizadas no mundo, a exemplo do ARCO-SUR desenvolvido no âmbito do Mercosul. Sugere-se estudos futuros que realizem contraponto efetivo, uma vez que é a partir da história e seus caminhos que se delineiam objetivos e estratégias educativas adequadas à cada situação e contexto.

CONCLUSÃO

A mobilidade acadêmico-profissional e a internacionalização são metas estratégicas no debate político da UE e evidentes contributos do Processo de Bolonha. A educação provou ser um instrumento válido para a construção de uma identidade profissional comum, portanto, considerada indispensável para o fortalecimento do bloco, no que tange a produção de conhecimentos.

As diretrizes para a harmonização dos sistemas universitários com vista às premissas de aumentar a competitividade da Europa, atender ao mercado de trabalho e promover a mobilidade interna e externa, conduzem a Enfermagem para uma grande mudança na sua configuração acadêmica e espectro de atuação no âmbito internacional. O Suplemento ao Diploma é um documento fundamental que, por meio de um sistema de créditos transferíveis, equivalências e graus legíveis nos diferentes países, promoveu o intercâmbio científico-cultural por meio da mobilidade acadêmico-profissional e intensificou o diálogo entre-nações que reverberam em práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ANTÓN-SOLANAS, I. *et al.* Nursing Lecturers' Perception and Experience of Teaching Cultural Competence: A European Qualitative Study. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 18, n. 3, p. 1357, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/3/1357/htm>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRANDALISE, G.C.; HEINZLE, M.R. Aspectos históricos e políticos do Processo de Bolonha: expansão de políticas de internacionalização na Educação Superior. **Série-Estudos**, v. 25, n. 54, p. 65-88, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i54.1379>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BREZNIK, K.; SKRBINJEK, V. Erasmus student mobility flows. **Eur J Educ.**, v. 55, p. 105-117, 2020.

CABRERA, E.; ZABALEGUI, A. Bologna process in European nursing education. Ten years later, lights and shadows. **J Adv Nurs.**, v. 77, p. 1102–1104, 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Erasmus+**. 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_pt. Acesso em: 21 jun. 2021.

CUNNINGHAM S. **Thinking about the future:** student nursing and Erasmus news/Pages/thinking-about-the-future-student-nursing-and-erasmus.aspx. Londres: Universities UK, 2017. Disponível em: <https://www.universitiesuk.ac.uk/International/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

EURO LEX. **Processo de Bolonha:** estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. 2015. Disponível em: <https://EURO LEX.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088#document1>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FREIRE P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRONTEIRA, I.; JESUS, E.H.; DUSSAULT, G. A enfermagem em Portugal aos 40 anos do Serviço Nacional de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 273-282, 2020. Disponível em: [10.1590/1413-81232020251.28482019](https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28482019). Acesso em: 8 jun. 2021.

HUMAR, L.; SANSONI, J. Bologna process and basic nursing education in 21 European countries. **Annali di Igiene**, v. 29, n. 6, p. 561-571, 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85031793333&doi=10.7416%2fai.2017.2185&partnerID=40&md5=8e6952ac25c73f0022453>

d8edc70a0ce. Acesso em: 21 jun. 2021.

KURTOVICA, B. *et al.* The development of the nursing profession and nursing education in Croatia. *Journal of Professional Nursing*, v.37, n. 3, p. 606-611, 2021. Disponível em: 10.1016/j.profnurs.2021.03.001. Acesso em: 05 mai. 2021.

LEUVEN AND LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ. **Conference of European Ministers Responsible for Higher Education**, 2009. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

LIN, H.L. *et al.* Cultural competence among pre-graduate nursing students, new graduate nurses, nurse mentors, and registered nurses: a comparative descriptive study. *Nurse Educ Today*, v. 97, p. 104701, 2021. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33360010/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MARQUES, L.M.; RIBEIRO, C.D. Os valores Morais da Graduação de Enfermagem: Percepção de Professores e Estudantes. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 29, 2020. Disponível em: 10.1590/1980-265X-TCE-2019-0104. Acesso em: 15 jun. 2021.

MERCOSUL. **CMC/DEC N.07/18, de 17 de novembro de 2018**. Cria acordo sobre a revalidação de títulos ou diplomas de ensino superior em nível de graduação no Mercosul. Disponível em: http://www.sice.oas.org/Trade/MRCSRS/Decisions/DEC_007_2018_p.pdf. Acesso em 21 jun. 2021.

PEREIRA, E.M.A.; PASSOS, R.D.F. O espaço europeu de ensino superior e cidadania europeia. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 175-196, 2018. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324929>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ROMÃO, E. J. Neoliberalismo. In.: STRECK D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TOSTES, A.P.; SILVA, L.V.B. The Erasmus project: internationalization of education in the context of integration. **Mural Internacional**, v. 10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rmi.2019.37988>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ZIEGLER, S. *et al.* Caring for refugees: Training the health workforce towards structural competence and responsibility. **European Journal of Public Health**, v. 30, n. 5, 2020. Disponível em: 10.1093/eurpub/ckaa166.672. Acesso em: 05 mai. 2021.

5.2 MANUSCRITO (2) - SISTEMA EUROPEU DE ACUMULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CRÉDITOS: MUDANÇA DE PARADIGMA NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

SISTEMA EUROPEU DE ACUMULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CRÉDITOS: MUDANÇA DE PARADIGMA NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

Objetivo: compreender os impactos do Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos - ECTS na formação de Enfermagem pós-Bolonha. **Método:** investigação exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, com entrevista aberta a seis docentes de Escolas Superiores de Saúde ou de Enfermagem em Portugal. Adotou-se o *software* Atlas.ti™ para auxiliar na codificação de dados e análise do conteúdo à luz da Teoria do Conhecimento de Paulo Freire. **Resultado:** as mudanças de paradigmas influenciaram no papel dos docentes inseridos numa nova perspectiva formativa; a adoção da avaliação da qualidade com a adoção dos ECTS conferiu segurança às instituições de ensino nas mobilidades. Salienta-se sobre o enfrentamento das Instituições de Ensino Superior de Enfermagem para atender ao Processo de Bolonha e as Diretivas Europeias simultaneamente. **Conclusão:** as mudanças na organização didático-pedagógica e curricular na formação superior de Enfermagem pós-Bolonha foi considerada positiva, apesar do cenário de dificuldades e incertezas no campo prático de implementação.

Descritores: Educação em Enfermagem. Formação Profissional. Instituições de Ensino Superior. Educação Superior. Currículo. União Europeia.

INTRODUÇÃO

O Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos - ECTS (em inglês: *European Credit Transfer and Accumulation System*) é um instrumento proveniente do Processo de Bolonha para apoiar e balizar a educação entre países da União Europeia, de modo a favorecer a mobilidade académico-profissional e estimular a internacionalização. Para que houvesse um processo denominado como ‘harmonização da educação superior’, a criação do ECTS emergiu num contexto de necessidade de validação de créditos estudantis entre diferentes nações. Assim, por meio da mensuração do volume de aprendizagem cumprida pelo estudante nas denominadas ‘unidades curriculares do curso’ é possível reconhecer títulos académicos conquistados em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), bem como, concluir uma formação entre-nações por meio de mobilidade académica (BARBIERI-FIGUEIREDO, 2018; COMISSÃO EUROPEIA, 2021).

O volume de aprendizagem mensurado pelo ECTS é expresso com base na carga de trabalho e resultados de aprendizagem do estudante. A carga de trabalho refere-se cronologicamente à carga horária cumprida em atividades académicas, que podem ser nos espaços formais (salas de aula) ou autónomas. Assim, são calculadas as horas de contato com o professor, de estágios, em palestras, seminários, trabalhos práticos, dentre outros (conforme regras da IES) e horas de estudo individual do estudante. Com a reforma do ensino superior, já não se fala mais de horas de ensino, mas sim, tempo de aprendizagem. Em termos operacionais, um ECTS equivale a aproximadamente 25 a 30 horas de estudo, o que em um ano académico resulta entre 1.500 a 1.800 horas e 60 ECTS. Para o cumprimento do Curso de Graduação, tipicamente faz-se necessário o cumprimento de 180 ECTS; para a especialização e/ou mestrado

120 ECTS; e, para o doutorado, são necessários entre 180 e 240 ECTS (COMISSÃO EUROPEIA. 2020; DAMIANI, 2019).

Paralelo ao sistema de créditos transferíveis, houve a necessidade de garantir a qualidade formativa entre as diferentes IES, de modo que fosse possível afirmar a confiabilidade para a validação dos ECTS. Assim, a legitimação deste critério, ainda hoje, ocorre por meio dos sistemas de acreditação da qualidade, cuja avaliação acontece por meio de entidades acreditadoras. Por conta disso, as IES precisaram se ajustar aos procedimentos e às orientações da certificação de qualidade, definidas no quadro comum de qualificações de referência pela Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA, 2021).

Com a adoção dos ECTS, a formação superior em Enfermagem suplantou o obstáculo da polivalência formativa entre os diferentes países, dando um largo passo em prol do estabelecimento de uma identidade cultural europeia para cuidados em saúde. Entretanto, faz-se necessário estar atento à implementação desta ação cultural decorrente do Processo de Bolonha, que pode ser voltada para a alienação ou libertação dos futuros enfermeiros, em resposta aos anseios da sociedade ou aos interesses neoliberais do bloco econômico (FREIRE, 2002).

O Brasil e o Mercosul não possuem um sistema de créditos transferíveis e a sua implementação seria um avanço na superação das fronteiras acadêmicas e profissionais. A compreensão da dinâmica ocorrida na União Europeia é de grande valia para o contexto Sul Americano. Assim, o objetivo do estudo consistiu em compreender os impactos do Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos - ECTS na formação em Enfermagem.

MÉTODO

Trata-se de pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa. Realizou-se entrevistas abertas com seis professores doutores portugueses, docentes de IES de Enfermagem que vivenciaram as mudanças decorrentes do Processo de Bolonha. As entrevistas ocorreram pessoalmente nas Escolas Superiores de Saúde ou de Enfermagem das regiões norte, centro e sul de Portugal entre os meses de janeiro a março de 2019.

A seleção dos participantes para a realização das entrevistas seguiu a técnica *snowball*. As informações coletadas foram gravadas, transcritas e validadas pelos participantes antes da análise de dados. O estudo foi aprovado no comitê de ética de pesquisa com seres humanos e, para manter o sigilo, adotou-se a letra “P” de participantes seguida de um número, na representação das falas obtidas durante as entrevistas.

Utilizou-se a análise de conteúdo, cujas etapas incluíram: pré-análise do material, seleção das unidades de significado, codificação das unidades de análise, construção de categorias não-apriorísticas e interpretação dos dados. Adotou-se o *software* Atlas.ti™ para auxiliar na codificação de dados primários.

Aplica-se na análise de dados a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, que auxilia a refletir e a questionar sobre as transformações no cenário educacional adotadas em determinadas realidades. Em seu legado, Freire fundamenta uma interpretação analítica de movimentos educacionais voltados para uma ação cultural, novas propostas pedagógicas e, ainda, sobre aspectos políticos que permeiam tais mudanças.

RESULTADOS

O Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos trouxe uma nova perspectiva para a organização dos currículos acadêmicos e planejamento pedagógico de diferentes áreas, em especial, para a Enfermagem. A adoção do ECTS e suas mudanças na organização didático-pedagógica e curricular na formação superior de Enfermagem é considerada positiva.

Se queremos construir um espaço europeu de formação, é necessário que seja possível às pessoas a formação que fazem em um sítio ou em outro passar a ser reconhecida facilmente, sem entraves burocráticos. Portanto, é necessário que a formação em qualquer um destes países [da União Europeia] seja compreensível e passível de ser comparável. Então o que se fez: uniformizaram-se os graus e créditos (P1).

O Processo de Bolonha teve imensas vantagens. Trouxe o reconhecimento mútuo, pressão para articulação, ao mesmo tempo que trouxe capacidade e flexibilidade na construção dos planos de estudo. Trouxe um esforço das pessoas para pensarem a formação centrada no desenvolvimento de competências com percursos flexíveis, centrados no trabalho de estudante, com novas metodologias de ensino-aprendizagem, com novas preocupações e, portanto, trouxe oportunidades que não seriam impossíveis fora de contexto de Bolonha (P2).

Apresentou-se uma mudança paradigmática no ensino de Enfermagem, pois havia um enfoque em procedimentos, técnicas e execução dos cuidados de Enfermagem, baseada na transmissão de conhecimentos.

Estávamos muito fechados naquilo que era o ensino de Enfermagem e Bolonha aparece com uma mudança de paradigma; deixamo-nos de focar a transmissão dos conhecimentos e passamos a focar na aquisição das competências, o que é uma mudança muito significativa, uma vez que as competências põem o estudante no foco da sua aprendizagem, de forma a que ele possa definir o que é que vai de aprender, quais as necessidades de aprendizagem necessitam. Surge o conceito da aprendizagem ao longo da vida, portanto, aqui faz com que o ensino de Enfermagem tenha que abrir, também, os seus horizontes para modelos e estratégias num processo formativo completamente diferente (P5).

Essa mudança está relacionada com uma mudança de paradigma do ensino, de uma formação centrada na transmissão de conhecimentos para uma formação centrada na aquisição de competências. Obviamente estamos a falar de aquisição de competências que exigem ação, isto significa uma maior centralidade nos estudantes, coisa que já vinha nos discursos, isso não é novo, indicando a necessidade de uma maior proximidade entre aquilo que é ensinado e a realidade social; essa proximidade que a partir de Bolonha se amplia. Creio que este é o grande pano de fundo (P1).

Aplicar Bolonha é aplicar uma nova lógica, centrada no estudante. E isto obriga a mudar os métodos pedagógicos. Se assim não for, dificilmente se atinge as competências para aquele ciclo e dificilmente depois conseguimos depois ver reconhecida a qualidade do processo (P2).

Entretanto, não foi uma transição fácil. Ao contrário, tratou-se de grandes transformações curriculares e pedagógicas em curto período de tempo, com dificuldades no campo prático da implementação.

Saiu uma orientação seguida de 'aplique-se', 'faça-se assim'. Estamos a falar de um, dois anos para fazer isso: transformar os nossos programas, os graus, tudo isso, à luz de Bolonha. Passar de horas para ECTS; passar de aulas - que eram aulas teóricas, teórico-práticas e algumas práticas laboratoriais - para aulas intersetoriais, que era uma coisa relativamente nova ou nova; passar para o estudante ser responsável por sua própria formação... Isso tudo mudou muito! E quando isso se passa, a nível nacional (e não só para os enfermeiros, mas para todos), temos que pensar no que vai acontecer: as pessoas vão continuar a ter em vista os seus referenciais antigos e ajustá-los à sua nova realidade (P1).

Quando caiu aquele projeto na frente, de pensar numa estrutura, num desenho, num plano de estudos em nível nacional e definir as competências mínimas para cada um dos níveis de escolaridade... E pensar isso... Eu pensei: 'bom, a gente não pode fazer isto sozinhos, temos que ouvir os outros'. E fizemos um périplo pelo país, um percurso pelo país, e eu fiquei um bocadinho bastante estarecida! Porque na maioria das reuniões, exceto uma ou outra mais interessante, mas na maioria das reuniões as pessoas não sabiam nada, não sabiam sequer discutir ou equacionar os problemas da Enfermagem - na minha perspectiva. O que toda a gente vinha, de facto, dizer, foi sobre a dimensão mais burocrática de Bolonha (P4).

A necessidade pautada com a implementação dos ECTS, mensurados por resultados de aprendizagem conforme carga horária cumprida e desenvolvimento de competências, mostra-se um grande desafio para as instituições formadoras e para docentes, ainda na atualidade.

Eu ainda hoje considero que a questão das competências é um termo mais movediço do que as capacidades. Competências é uma coisa difícil de perceber, é pouco objetivo. Mas o que é fato, é que, foi necessário, para cada ciclo: 1º, 2º e 3º ciclo definir o que é que cada estudante, no final, tinha que cumprir (P6).

Obrigou a nós a fazer uma reflexão profunda sobre que são as competências, o que é que nós esperávamos que os estudantes desenvolvessem. E eu costumava dizer isto assim: como é que se faz para um cidadão comum, de 18 anos ou 17 nalguns casos, ser enfermeiro quatro anos depois? Porque a questão aqui é das preocupações de estabelecer os resultados práticos, portanto, os objetivos de aprendizagem que se tem, o que é que se espera do processo? E definir isto, para depois definir metodologias.

Portanto, esta foi a primeira coisa que nós fizemos e isso foi muito relevante na altura - e continua a ser hoje (P3).

Há muitos elementos da estrutura inicial que se mantêm, mas há coisas que têm vindo a ser introduzidas. Penso que há dimensões ligadas à tecnologia que são inegáveis, que hoje têm vindo a ganhar efetivamente espaço. Os alunos têm mais competências nesta área. Depois, penso que ao nível da reflexão sobre as práticas, de estímulo ao pensamento crítico, do estímulo à uma visão mais aberta sobre as coisas - que nós tínhamos uma visão muito 'standardizada', muito única, muito centrada no pensamento único. Isso tem vindo a ser contrariado e há muito mais aceitação de diferentes perspectivas na Enfermagem. Isso é significativo, que permite efetivamente aos alunos perceberem que não há uma única maneira de fazer as coisas, que há perspectivas sobre as coisas (P4).

Destaca-se o papel esperado do docente nessa nova perspectiva formativa, conforme ilustrado e problematizado nas falas:

Quando estamos a falar de Bolonha, também estamos a falar de mudar mentalidades, mudar o paradigma. E é mais fácil mudar o enquadramento legal que mudar as pessoas. Portanto, quando mudamos o paradigma centrado na transmissão de conhecimentos para a aquisição de competências, é evidente que isso pressupõe que as metodologias que o próprio professor utiliza, quer nos momentos expositivos, quer na avaliação, sejam diferentes (P1).

O professor está para o estudante numa relação de cuidado, de promoção de desenvolvimento de competências, promoção do outro, da mesma maneira que o enfermeiro está para o utente [usuário de saúde]. A preocupação com a capacitação do outro, do autocuidado, do empoderamento, da resolução dos seus problemas, enfim, o professor tem uma relação muito semelhante (P3).

Bolonha veio desafiar o professor a deixar de ser a figura que tinha antes para ser facilitador: a ideia do estudante como responsável pelo seu processo de aprendizagem e o professor como facilitador (P2).

Como contraponto, os entrevistados destacaram que a reforma trouxe uma sobrecarga de trabalho ao professorado, pois para a efetividade dos métodos pedagógicos preconizados faz-se necessário dispor de muito maior tempo dedicado à docência e à formação docente.

Bolonha é um pensamento rico com pouco dinheiro, porque o serviço docente, a questão das tutorias, o consumo de tempo com os estudantes, como é que nós gerimos isso do ponto de vista da carga de trabalho do professor? Porque o problema às vezes não é dizer 'faça os tutoriais' ou 'faça aconselhamento ou acompanhamento de estudantes'. A questão é saber quanto é que isto custa? Porque se nós formos ver bem, vai além de 12 horas de aulas teóricas, tem um valor que é a nossa métrica de trabalho. Eu trabalho 12 horas letivas por semana, 30 semanas por ano, então eu trabalho 360 horas letivas - ponto. Agora, se me dizem que eu tenho que fazer atendimentos dos grupos, em vez de ter uma prática de uma hora, tem quatro horas para fazer as atividades, fica logo mais caro. Se dou privilégio às orientações tutoriais, em vez de uma hora, gasto quatro horas com quatro grupos. Preciso de mais professores. O quê é que eu preciso fazer? Porque Bolonha tem um pensamento 'rico' nesta perspectiva da disponibilidade. Ou então os professores não trabalham só 12 horas (P3).

Quanto à avaliação da qualidade requerida com a adoção dos ECTS, revelou-se que há uma visão concordante sobre o processo, que visa conferir maior segurança às instituições de ensino para que se estabeleça, inclusive, uma relação de confiança.

Estamos a falar de qualidade e de mobilidade. Qualidade implica trabalhar em rede: docentes e estudantes nas diferentes Universidades podendo garantir que trabalham, de facto, com determinados objetivos de qualidade, mas que esta qualidade é avaliada e reconhecida. Eu não posso mandar os meus estudantes para uma Universidade que não sei que qualidade é que tem. Portanto, estamos a falar de ter, por um lado, um standard de qualidade a que todos obedecemos e, por outro, capacidade de reconhecer os estudos. Estas duas coisas andaram sempre em par no movimento de Bolonha (P2).

Todavia, ao passo em que declaram que os critérios de qualidade estão intrínsecos ao processo, também afirmam que vem sendo um obstáculo atender ao Processo de Bolonha e as Diretivas Europeias simultaneamente.

O que são aquelas 4600 horas [das Diretivas]? São horas totais de trabalho dos estudantes ou horas de contato com o estudante? O problema que surgiu de interpretação foi este: eles [agência acreditadora] queriam entender que as 4600 horas eram de contato e nós queríamos entender que as 4600 horas só poderiam ser de horas totais, sob a pena de que este curso, ao contrário de todos os outros e ao contrário do que é o espírito de Bolonha, de fato, não ia ter nada de Bolonha. Seria ter um curso à moda antiga, só com horas presenciais, que não tem ECTS nenhum (P1).

As escolas ajustaram o plano de estudo para cumprir com a Diretiva, obtendo a acreditação; porém, nesse sentido: ou não conseguem cumprir com Bolonha, que preconiza autonomia institucional na distribuição das horas, autonomia do estudante, ensino centrado no estudante, mudança de paradigma pedagógico; ou não conseguem cumprir com as horas apresentadas no plano de estudo (P5).

DISCUSSÃO

Para promover a mobilidade de estudantes, criou-se uma estrutura de certificação denominada Suplemento Europeu ao Diploma (certificado/documento explicativo) que é válido em todo território da União Europeia. Assim, origina-se o que se denominou como mensuração da aprendizagem por meio de um sistema de créditos, os ECTS. Posto isso, foi dado maior valor à formação em Enfermagem e maior revisitação do papel docente, com vistas às mudanças necessárias e requeridas por Bolonha - em especial, no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas e à duração dos estudos (COMISSÃO EUROPEIA, 2020).

A proposta trazida pelo Processo de Bolonha com a adoção dos ECTS, com vistas à harmonização das condutas relacionadas ao ensino-aprendizagem, provocou intensas mudanças à formação em Enfermagem europeia, que estão em andamento desde a Declaração de Bolonha. No contexto brasileiro, a adoção da estratégia de desenvolvimento de competências é estrutura

inerente das IES, uma vez representadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Enfermagem - que detalham as competências e habilidades que devem ser aprimoradas nos estudantes. Mas, em solo brasileiro não há um sistema de créditos transferíveis ajustados para as diferentes IES, carecendo de processo de validação de disciplinas curriculares, bem como, de cargas horárias, para que o estudante possa utilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes instituições, muitas vezes sem sucesso (GUALDEZI *et al.*, 2020).

A Enfermagem é regulamentada na União Europeia, à luz de suas Diretivas, e cabe às IES cumprirem com as normativas legais de formação. A Diretiva 2005/36/CE refere que a formação de um enfermeiro se compõe de no mínimo três anos de curso, consistindo em 4.600 horas de ensino teórico e clínico - representando a duração do ensino teórico ao menos um terço e a do ensino clínico ao menos metade da duração mínima da formação. Dispõe que a carga horária pode ser indicada em ECTS e cita conhecimentos, capacidades e competências que o estudante precisa desenvolver. Esse alcance desafiou as IES de Enfermagem que aderiram ao Processo de Bolonha, pois são orientações a serem cumpridas que se complementam, mas também se sobrepõem. Assim, provocou-se mudanças no papel docente e institucional, de modo a atender ambos os pré-requisitos estabelecidos (PARLAMENTO EUROPEU, 2005) .

Todas essas transformações curriculares refletem, desde a sua criação, em um novo sistema de ensino, com implicações no trabalho docente e reflexos nos egressos. O reconhecimento e o respeito à identidade cultural são marcantes na formação profissional e é a partir desta perspectiva que se reflete sobre a importância da questão cultural para o processo de construção educacional de uma nação ou bloco econômico. Na proposta de reforma educacional da UE, a mobilidade acadêmica e profissional é um dos pilares de destaque do processo, vislumbrando a busca de uma nova identidade cultural, uma 'europeização', por meio de uma Europa do Conhecimento.

A Enfermagem, em especial, tem notável influência cultural em suas práticas de cuidado. Nesse sentido, o intercâmbio cultural promovido no contexto da mobilidade e da adoção dos ECTS expandiu as vias de comunicação e de experiências, conectando contextos diversos sem perder as suas características fundamentais, ou seja, a essência. Mas, é por meio do diálogo das diferenças que uma nação pode acrescer substancialmente à outra. E possíveis divergências ocorrerão, uma vez que o diálogo não exclui o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo (FREIRE, 1979). Assim, a formação profissional em Enfermagem no âmbito Europeu com o sistema de ECTS, busca ser uma formação transcultural, balizada na respeitosa fusão das igualdades e preservação das individualidades, que assegure a tradução de uma cultura de prestação de serviços de saúde eficazes em várias outras culturas (LIN *et al.*, 2021).

No Brasil, quando o estudante faz intercâmbio, por variadas vezes as disciplinas concluídas não são aproveitadas por não fazerem parte do currículo da instituição de origem. Exceção quando se trata de acordos de dupla titulação ou cotutelas, mas trata-se de situações ainda pontuais, raras. Por isso, um sistema de créditos transferíveis parece ser um caminho válido tanto internamente, no Brasil, como também no âmbito do Mercosul, e até mesmo entre diferentes blocos econômicos e nações, o que promoveria uma facilidade na mobilidade acadêmica e profissional, promovendo um ensino de Enfermagem transcultural e globalizado.

A adoção de um sistema de acreditação da qualidade foi adotada no Mercosul por meio do Sistema ARCU-SUR, que objetiva o reconhecimento mútuo da qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas outorgados por instituições universitárias, no sentido de facilitar o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas de grau universitário para o exercício profissional em convênios, tratados ou acordos. Todavia, a adesão por parte das IES é voluntária e, até o momento, participam apenas as seguintes áreas formativas: Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina e Odontologia (MERCOSUL, 2021).

A avaliação da qualidade ainda é ponto crítico tanto para Bolonha, na União Europeia, quanto para o Sistema ARCU-SUR, na América Latina. A vantagem da UE é que com adoção de ECTS, conforme evidenciado neste estudo, conferiu-se maior segurança às IES, no que diz respeito à mobilidade. E, nesse sentido, é primordial às Escolas de Enfermagem estruturar currículos coerentes com as concepções científicas, pedagógicas, políticas, socioeconômicas, culturais e ideológicas que permeiem a estrutura de ensino-aprendizagem, alinhando-as com os objetivos estratégicos e operacionais para atender às finalidades de formação. Assim, o currículo de Enfermagem precisa alcançar mais que o respeito às legislações vigentes, mas uma proposta de desenvolvimento ativo do estudante - que pressupõe a aprendizagem por competências, centrada no estudante.

Desse modo, a qualidade do ensino perpassa, necessariamente, pelo cultivo do pensamento crítico-reflexivo e criativo. Requer estudantes engajados, professores motivados - pois a aprendizagem é via de mão dupla - em face ao contexto globalizado da educação superior, aos problemas complexos que a sociedade demanda - a exemplo da pandemia de Covid-19 em curso, apontando como caminho seguro a cooperação internacional e a expansão de oportunidades de trabalho articulado, pesquisas multicêntricas, bem como, o desenvolvimento científico-tecnológico (CABRERA; ZABALEGUI, 2021).

As práticas pedagógicas que visam aprender "fazendo", ou seja, amparadas numa ação real e consciente, pautadas pelo diálogo e permeadas pela mobilidade acadêmico-estudantil fortalecem a autonomia dos estudantes por meio de participação ativa. O diálogo e a

transculturalidade pressupõe o desenvolvimento de construtos como a liderança, a postura ativa frente a problemáticas e a oportunidade de transformação incrementada pelo ensino-aprendizagem (AMESTOY *et al.*, 2021).

A redução de fronteiras - e não das diferenças - foi identificada como resultado do estudo e suscita a compreensão de estudantes de Enfermagem sobre culturas estrangeiras, seus modos de ser e viver em sociedade, impulsionando uma formação que implica no desenvolvimento de uma competência cultural, que supera capacidades técnico-cognitivas e avança no campo da tolerância, do respeito à diferença e do aprender com o outro de modo colaborativo. Além disso, é viabilizada, por Bolonha, a possibilidade de trabalhar/viver em outra nação, uma vez que os currículos são baseados em competências, assegurando o reconhecimento de diplomas (ANTÓN-SOLANAS *et al.*, 2021).

Nesse íterim, a abordagem por competências e a aprendizagem centrada no estudante satisfazem tanto políticas educacionais quanto necessidades sociais que emergem no contexto europeu (WAGENAAR, 2021). A colaboração e a capacidade de resolver problemas complexos do cotidiano, com criatividade, são habilidades desenvolvidas e produtos da corrente pedagógica adotada pelas IES de Enfermagem, que fortalecem o trabalho colaborativo e a intersertorialidade (KAJANDER-UNKURI, 2020).

As mudanças curriculares são reais, para atender ao proposto legalmente no Processo de Bolonha e Diretivas de Enfermagem. No entanto, cabe refletir que toda ação cultural pode ter como objetivo (implícito ou explícito) a opressão ou a libertação dos envolvidos e, justamente por isso é estruturada: tem o seu corpo teórico, metas e métodos de aplicação. Se, no contexto da prática docente, for mantida a transferência de conhecimentos do professor para o estudante, na lógica tradicional, corre-se o risco de existir uma mudança curricular burocrática, sem implicação prática. Se assim for, inverte-se a lógica: a ação cultural para a dominação pauta-se na transferência de conhecimentos, enquanto a ação cultural para a libertação é o autêntico ato de conhecer (FREIRE, 1981).

Se a reforma curricular resistir à mudança de postura docente e se a adoção dos créditos curriculares servir mais para atender a uma padronização e lógica de mercado que para fortalecer a qualidade do ensino, observa-se que o neoliberalismo imperou, uma vez que a educação se revela como um bem de consumo e a aquisição de conhecimentos e competências os seus subprodutos comercializáveis (BARROS, 2018).

De modo a ampliar o debate, a avaliação da aprendizagem revela-se fundamental. A sua função consiste em significar o processo e resultados obtidos pela prática pedagógica, para além da redução do ensino ao seu aspecto mercadológico. Os conceitos de avaliação têm se

complexificado ao longo do tempo, à medida que se entende melhor a relação entre processos, produtos e contextos. Nesse âmbito, a avaliação da aprendizagem singulariza a relação entre ensinar e aprender, pois requer atenção especial às técnicas avaliativas planejadas, em coerência com as concepções pedagógicas de base (BULE; LOPES; SEBASTIÃO, 2017).

O planejamento da educação em Enfermagem é permeado por uma estrutura diversa, ampla e que envolve os conhecimentos prévios dos estudantes como elementos inerentes à aquisição de novas competências. Isso retrata uma perspectiva construtivista no ensino de Enfermagem, na qual ao docente atribui-se o desenvolvimento de estratégias que consolidam a aprendizagem centrada no estudante e a sua autonomia nesse processo. Partindo-se dessa premissa, é favorecida a interação entre docentes-discentes, discentes-discentes, docentes-discentes e comunidade, ou seja, todas as partes que compõem a estrutura social demarcam participação e negociações. A avaliação da aprendizagem é formadora e se distingue da avaliação formativa, uma vez que os critérios e os procedimentos para tal são definidos no coletivo, promovendo uma corresponsabilização e envolvimento (BULE; LOPES; SEBASTIÃO, 2017).

Percebe-se, com a avaliação da aprendizagem formadora, com a aprendizagem centrada no estudante e por competência, um futuro promissor, no qual o estudante de Enfermagem tem alargada as suas habilidades. Além do conhecimento técnico, tacitamente implícito no ensino-aprendizagem, esse estudante demonstra aptidão no aspecto socioemocional e organizacional (KAJANDER-UNKURI, 2021).

CONCLUSÕES

O cenário de transição, provocado por mudanças organizacionais e curriculares que derivam do Processo de Bolonha, constituiu-se em um campo de incertezas, angústias no campo prático de implementação, que postulou e mobilizou grandes esforços por parte dos envolvidos com os processos pedagógicos de Enfermagem. Após mais de 20 anos de Bolonha e frente ao contexto complexo que envolve diferentes nações, os impactos do Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos - ECTS na formação de Enfermagem são positivos e visíveis: mudanças de um modelo tradicional para uma aprendizagem por competência e centrada no estudante. Mas, para superar a esfera da idealização e burocracia, é preciso a mudança de postura do docente de Enfermagem: um reinventar-se face às novas perspectivas e, além disso: pensar, planejar e promover o ensino crítico-reflexivo e criativo de enfermeiros, que avance além de visão sistemática e mecanicista, incluindo o espaço para a interculturalidade

e a internacionalização propostas na União Europeia.

Ao abordar e focar a análise no Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos, bem como, as suas implicações ao ensino-aprendizagem de Enfermagem, o debate frente a outras realidades internacionais - como o ARCU-SUR - ficou tímido. Sugere-se estudos que aprofundem o diálogo sobre outros processos de estruturação didático-pedagógica e curricular de Enfermagem supranacionais e/ou em contraponto a diferentes blocos econômicos.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, S.C. *et al.* Fragilidades e potencialidades na formação de enfermeiros-líderes. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 42, n. esp., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200196>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ANTÓN-SOLANAS, I. *et al.* Nursing Lecturers' Perception and Experience of Teaching Cultural Competence: A European Qualitative Study. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 18, n. 3, p. 1357, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/3/1357/htm>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BARBIERI-FIGUEIREDO, M.C. Internacionalização do ensino de Enfermagem: o doutoramento em regime de cotutela internacional. **Texto Contexto Enferm.**, v. 27, n. 4, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tce/a/YmdpwwqXYgJtD56Psf9jXBQS/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 24 jun. 2021.

BARROS, R. A Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal: crítica à governação neoliberal do sector em contexto de europeização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 573-594, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/h9sNFsDWcvL6Wk3wKz6mfPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BULE, M, J.; LOPES, M.J.; SEBASTIÃO, L.M.S. Conceções sobre avaliação das aprendizagens no ensino superior: O caso do ensino de Enfermagem. **RIASE**, v.3, n. 2, 2017. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/24911/1/RIASE_2017.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

CABRERA, E.; ZABALEGUI, A. Bologna process in European nursing education. Ten years later, lights and shadows. **J Adv Nurs.**, v. 77, p. 1102-1104, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jan.14727> . Acesso em: 25 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Características principais dos ECTS**. Educação e Treinamento Guia do usuário. 2020. Disponível em: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/key-features_en.htm#ectsTop. Acesso em: 22 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Sistema europeu de transferência e acumulação de créditos** (ECTS. Educação e Formação. Recursos e Ferramentas. 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_pt. Acesso em: 22 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **The European Higher Education Area in 2020** - Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/ehea_bologna_2020.pdf . Acesso em: 21 jun. 2021.

DAMIANI, M.S. **Implementação do guia do utilizador ECTS**. Reunião do Grupo de Apoio aos Pares de Bolonha: Estruturas de qualificação e ECTS. 2019. Disponível em: https://ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_ECTS.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education. **About ENQA**. 2021. Disponível em <https://www.enqa.eu/about-enqa/#> . Acesso em: 22 jun. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUALDEZI, L.F. *et al.* Avaliação de competências no ensino da enfermagem durante as práticas de campo. **Rev. Enferm. UFSM**, v. 10, n. 61, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/39939/html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

KAJANDER-UNKURI, S. *et al.* The level of competence of graduating nursing students in 10 European countries: comparison between countries. **Nursing Open**, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://fine-europe.eu/wp-content/uploads/2021/02/Kajander-Unkuri-et-al.-2020-NOP.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LIN, H.L. *et al.* Cultural competence among pre-graduate nursing students, new graduate nurses, nurse mentors, and registered nurses: a comparative descriptive study. **Nurse Educ Today**, v. 97, 2021. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33360010/> . Acesso em: 25 jun. 2021.

MERCOSUL. **ARCUSUL** - Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados. 2021. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/programas-e-projetos/25-mercosul-educacional/57-arcusul.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PARLAMENTO EUROPEU. Conselho da União Europeia. **Directiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 7 de Setembro de 2005 relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais**. Disponível em: <https://EUROLEX.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02005L0036-20160524&from=EN>. Acesso em: 22 jun. 2021.

WAGENAAR, Robert. Evidencing competence in a challenging world. European higher education initiatives to define, measure and compare learning. **International Journal of Chinese Education**, v. 1, n. 13, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/22125868211006928>. Acesso em: 25 jun. 2021.

5.3 MANUSCRITO (3) - REESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NA UNIÃO EUROPEIA PÓS-BOLONHA

REESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NA UNIÃO EUROPEIA PÓS-BOLONHA

Objetivo: compreender a reestruturação pedagógica ocorrida na formação superior em Enfermagem pós-Bolonha.

Método: estudo qualitativo, exploratório-descritivo, no qual adotou-se entrevistas abertas com seis doutores portugueses, docentes do ensino superior de Enfermagem, entre janeiro e março de 2019, em Portugal. Procedeu-se à análise de conteúdo, alicerçada na Teoria do Conhecimento de Paulo Freire.

Resultados: houve necessidade de grande transformação nas estruturas pedagógicas das instituições de ensino superior de Enfermagem, apresentadas nas categorias: (1) métodos de ensino-aprendizagem e autonomia do estudante de Enfermagem, (2) processo avaliativo dos discentes de Enfermagem no modelo de competências e (3) preparo docente na formação em Enfermagem pós-Bolonha.

Considerações finais: a reestruturação pedagógica da formação de Enfermagem incorporou uma mudança paradigmática: a transição de uma corrente tradicional para a aprendizagem centrada no estudante com o desenvolvimento de competências e estímulo à autonomia. O processo, intenso, teve pouca valorização do preparo docente para atender a nova perspectiva formativa.

Descritores: Formação Profissional. Educação Superior. Docentes de Enfermagem. Estudantes de Enfermagem. União Europeia.

Descriptors: Education, Professional. Education, Graduate. Faculty, Nursing. Students, Nursing. European Union.

Descriptores: Capacitación Profesional. Educación Superior. Docentes de Enfermería. Estudiantes de Enfermería. Unión Europea.

INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha provocou intensas mudanças em todo o constructo formativo nas diferentes áreas de conhecimento, inclusive na Enfermagem. Seus objetivos estão ligados a implementação de um suplemento ao diploma, adoção de um sistema de ciclos de ensino comparáveis, estabelecimento de um sistema de créditos, promoção da mobilidade e avaliação da qualidade. As transformações que se sucederam, desde então, resultaram numa reestruturação pedagógica da formação superior em Enfermagem, abrangendo os métodos de ensino-aprendizagem e novos olhares sobre a autonomia do estudante; o processo avaliativo dos discentes de Enfermagem em um modelo de competências; bem como, na consequente

necessidade de preparo docente para tais transições (COMISSÃO EUROPEIA, 2020).

A proposta supranacional tem como objetivo a harmonização da educação superior da União Europeia (e não de ‘igualização’), no sentido de respeitar as culturas educacionais nacionais. Para isso, fez-se necessário um instrumento de mensuração dos resultados de aprendizagem reconhecido entre as diferentes nações para a promoção da mobilidade. A premissa é o ensino centrado no estudante, a operacionalização ocorre por meio de mensuração do volume de aprendizagem cumprida pelo estudante nas unidades curriculares do curso e o principal uso é para reconhecer a conclusão do programa de estudos previsto para a obtenção de títulos acadêmicos, conquistado em uma ou mais Instituições de Ensino Superior (IES) e reconhecido entre elas (COMISSÃO EUROPEIA, 2021).

Os resultados de aprendizagem são produtos da verificação do que se espera que o estudante saiba, compreenda e seja capaz de fazer no final de cada período de aprendizagem, e que se tornam mais complexos à medida que o estudante avança nos níveis de estudo. Para o alcance dos resultados de aprendizagem, o estudante necessita desenvolver conhecimentos, aptidões e competências durante o processo formativo, portanto, as IES foram orientadas a redefinir seus currículos com base em competências gerais e específicas. Para a Enfermagem, a metodologia chamada *Tuning Nursing* sugere as competências curriculares esperadas do futuro enfermeiro em cada ciclo de estudos e indica algumas estratégias de ensino e avaliação, servindo-se de guia às IES dos países aderentes ao Processo de Bolonha (FERREIRA; LIMA, 2017).

O ensino centrado no estudante, a avaliação por desenvolvimento de competências e o estímulo ao estudo autônomo podem ser impulsionadores da formação de enfermeiros com capacidade curiosa, crítica, responsável e emancipada. Por outro lado, se forem mantidas as condutas pedagógicas já existentes, ou ainda, em um cenário mais preocupante, se o ensino centrado no estudante for adotado em teoria (e não na prática), ou seja, apenas para promover competências para o atendimento das necessidades mercadológicas neoliberais, provavelmente o futuro enfermeiro atenderá a preceitos padronizados, tecnicistas, pautados em alienação e submissão. Assim, o projeto pedagógico a ser adotado como escopo à educação de Enfermagem, assim como o quadro docente, precisam ser da mesma forma atualizados para a reforma do ensino superior proposta com o Processo de Bolonha (FREIRE, 2002; FREIRE, 2013).

A União Europeia está na vanguarda da adoção de um sistema de harmonização do ensino superior por meio de uma política supranacional, cujo ineditismo pode ser considerado por outros blocos econômicos do mundo como uma experiência significativa. Sua reforma da educação superior parece já ter transcendido fronteiras, e algumas vertentes já chegaram na

América Latina, como com o Projeto Alfa Tuning América Latina, importando à formação em Enfermagem manter-se a par das tendências formativas do enfermeiro. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo compreender a reestruturação pedagógica ocorrida na formação de Enfermagem pós-Bolonha.

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva, na qual se realizou entrevistas abertas com seis professores doutores portugueses, docentes do ensino superior de Enfermagem, que vivenciaram as mudanças decorrentes do Processo de Bolonha. A sequência e seleção dos participantes para a realização das entrevistas seguiu a técnica *snowball*. As entrevistas ocorreram pessoalmente nas Escolas Superiores de Saúde ou de Enfermagem das regiões norte, centro e sul de Portugal, entre os meses de janeiro e março de 2019. O estudo foi aprovado no comitê de ética de pesquisa com seres humanos, as entrevistas coletadas foram gravadas, transcritas e validadas pelos participantes antes da análise de dados e, para manter o anonimato, utilizou-se a letra “P” de participantes seguido de um número natural na apresentação dos resultados.

Para a análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo, cujas etapas incluíram: pré-análise do material, seleção das unidades de significado, codificação das unidades de análise, construção de categorias não-apriorísticas e interpretação dos dados. O *software* Atlas.ti™ foi utilizado para a codificação dos dados primários. Como referencial teórico, adotou-se a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, que auxilia a refletir e a questionar sobre movimentos político-educacionais voltados para a adoção de uma ação cultural e suas transformações, à exemplo do contexto do estudo.

RESULTADOS

Em atendimento às perspectivas trazidas por Bolonha, houve a necessidade de grande transformação nas estruturas pedagógicas das instituições de ensino superior de Enfermagem. Os resultados estão apresentados nas seguintes categorias: (1) métodos de ensino-aprendizagem e autonomia do estudante, (2) processo avaliativo dos discentes de Enfermagem no modelo de competências e (3) preparo docente na formação de Enfermagem pós-Bolonha. Tal afirmação ampara-se nas falas de todos os entrevistados, que pormenorizaram o assunto.

Métodos de ensino-aprendizagem e autonomia do estudante de Enfermagem

A partir de Bolonha, os métodos de ensino-aprendizagem foram impulsionados a mudar de um modelo tradicional para a aprendizagem por competências e centrada no estudante. Assim, no que tange ao desenvolvimento de competências de Enfermagem, os entrevistados sustentaram o valor positivo da mudança para a formação de enfermeiros diferenciados e preparados para o futuro.

O desafio de uma Europa baseada no conhecimento é formar profissionais que possam produzir e sustentar o desenvolvimento no conhecimento e na inovação, o que implica em competências. E entre elas as de liderança, de tomadas de decisão, de aprender a aprender, a de ser capaz de transformar a si e ao entorno... São todas competências fundamentais para trabalhar com a imprevisibilidade, com as incertezas, com o desconhecido, com o diferente - que é, de certeza, o que temos garantido no futuro (P2).

Desenvolver competências significa ajudar o aluno a saber agir em situação; e para isso, ele tem que ter conhecimento, valores, crenças, tem que trabalhar, discutir; e em situação mobilizar isto para escutar, pensar e falar sobre isto. A proximidade do professor com o aluno perdeu-se e se reforçou a vinculação dos alunos aos contextos (P4).

Em contraponto, manifestaram que não se trata apenas de ajustar os mecanismos curriculares pertinentes, pois desenvolver competências envolve mudanças organizativas da estrutura pedagógica. Nesse âmbito, destacam a importância de adoção de estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem voltados para construção do conhecimento e para uma perspectiva de autonomia do estudante.

A aprendizagem é mais do que a mera replicação de atos técnicos que correram bem. Por isso, as metodologias que tiveram sempre na casa um grande papel, nós sempre atribuímos tanto ou mais importância às competências, como às metodologias (P3).

É preciso adequar as estratégias. Têm de ser diferentes: para as aulas tutoriais, que são para ajudar os estudantes neste seu processo, é um momento de encontro com o estudante para respostas às suas necessidades particulares. Então, do ponto de vista da exigência, ela é muito exigente, é igualmente (para não dizer mais), exigente. As pessoas precisam entender que as horas delas, que importam, não são só as horas de aulas dirigidas/expositivas, mas também importam muito essas aulas de orientação individual, porque são aulas dirigidas quase a aluno-aluno ou para pequenos grupos de alunos, conforme especificidades (P1).

Todavia, chamam a atenção para que o enfoque no desenvolvimento de competências pré-estabelecidas não venha a tolher o estudante de desenvolver capacidades adicionais consideradas importantes para a construção profissional e humana. Há, visivelmente, uma preocupação com o futuro enfermeiro e os resultados de suas práticas profissionais para além de conhecimentos instrumentais.

Corremos o risco ao educar apenas para as competências, de não criar um espectro de pensamento e de argumentação, educando para as capacidades. Porque a capacidade é outra coisa. Ou seja, quando você se foca muito na ação, no concreto, estamos sempre à frente do concreto: temos um problema concreto, uma situação concreta, uma doença concreta, um sintoma concreto, um doente concreto. Mas há coisas que eu preciso saber que não são de resposta ao concreto. Um raciocínio, um processo, uma tomada de decisão e uma análise crítica são abstratas. Trata-se de fazer desenvolvimento abstrato. Todos os estudantes que chegam ao primeiro ano têm muita dificuldade, por exemplo, na epistemologia e ética, que são disciplinas de pensamento abstrato. Por isso eu acho que nós, educando para as competências na Europa, que é competitivo, geoestratégico e politicamente adequado, podemos vir a ter uma Europa cheia de economistas, cheia de engenheiros, com pouca capacidade filosófica, histórica e reflexiva (P3).

Não podemos transformar a educação de Enfermagem numa espécie de contabilidade de atos ou de listas de inventários, numa taxonomia de cuidados práticos. Temos que ensinar tomada de decisão, ética, pensamento crítico-político. Também preciso do criativo e de outros elementos que não estão obrigatoriamente ligados a um desenvolvimento em ação concreta. Os elementos subjetivos e de visão abrangente - eu até diria que são os elementos mais inteligentes do processo, porque são elementos que permitem iluminar (inteligível - dar luz), iluminar a ação prática que eu vou fazer. Porque não é a mesma coisa eu fazer um ato ao doente, dar uma medicação, fazer um aconselhamento, fazer uma visita, estabelecer uma relação de ajuda... Não é a mesma coisa fazê-lo como uma realização operacional técnica bem feita ou fazê-la, porque eu decidi fazê-la no espectro de ter tomado a decisão, analisada num enquadramento e o responsabilizar profissionalmente por essa realização (P6).

O Processo de Bolonha muda a perspectiva do ensino centrado no professor, enquanto detentor do saber, para um ensino centrado no estudante, impulsionando o trabalho autônomo. Essa vertente foi explorada pelos entrevistados, que fizeram considerações a respeito.

Quando estamos a dizer que é autônomo, quer dizer que é feito em um esforço que é do próprio estudante. Ele desenvolve capacidades no processo individual, mas é um processo que não é independente do docente. O que ele faz é no ritmo dele, conforme as necessidades dele e encontra no professor o recurso que o ajuda (P1).

O aluno tem uma autonomia: 'eu é que sei o que quero aprender', 'eu sei o que me é exigido à saída, de competências, daquilo que eu já vivi, daquilo que eu já estudei, o que é que eu preciso fazer ainda?' Há aqui um foco completamente diferente, com certeza! Até a nomenclatura mudou, porque nós falávamos em 'aluno' e o mais adequado é 'estudante'. Bolonha trouxe-nos até uma mudança de nomenclatura, que é o 'estudante' e o 'professor'. E se formos ver o quê é que quer dizer 'estudante', é alguém que quer aprender, conhecer, quer ter competências, quer saber ser, saber fazer nas várias dimensões, mas é uma pessoa muito ativa, tem um papel ativo (P5).

A autonomia do estudante é vista na Enfermagem como uma oportunidade de o estudante fazer escolhas, durante o processo formativo, sobre a sua própria construção profissional, algo visto como positivo pelos entrevistados.

Não são os outros que fazem de ti a formação que eles querem. Se o teu interesse é ser uma enfermeira de saúde comunitária, claro que vais precisar de saber aquilo que é genérico, mas tu vais evoluir e construir o teu próprio percurso relacionado com saúde comunitária. Tu não vais investir em conhecer os doentes com AVC, se calhar vais investir em ver como os cuida em casa. A medida da formação não é a

medida do conhecimento do professor, mas do interesse do estudante (P6).

Por outro lado, os entrevistados destacam que essa autonomia tem de ser utilizada com parcimônia pelos estudantes, bem como, acompanhada pelos docentes, sob o risco das competências necessárias não serem desenvolvidas.

A verdadeira autonomia do estudante é quando ele tem que construir as opções de decisão no tempo que dispõe, e o tempo é um recurso finito e que se treina desde o primeiro ano. Então persiste esta ideia do 'vamos treinando progressivamente'. As pessoas não se habitua numa autonomia se forem, de repente, abandonadas à sua autonomia, sem ter noção de que dificuldades que têm. No início, tem que ser uma autonomia acompanhada, até para as pessoas perceberem que não é porque são autônomas que deixam de ter de apresentar resultados (P3).

Porque há um outro problema relacionado com isso: com Bolonha o aluno ganha uma perspectiva de autonomia muito grande, a carga horária dos créditos também tem uma boa parcela de trabalho de desenvolvimento individual do aluno e cada um tem um ritmo de aprendizagem. Eu sei que vieram as tutorias para aproximar, mas se o professor não consegue ter essa proximidade, como ele avalia as competências, se ele está tomando por base o que ele transmitiu em sala de aula e leva o aluno para o estágio para o aluno provar se aprendeu? Há então uma evolução no ponto de vista burocrático do processo, mas não do ponto de vista pedagógico... Essa é a minha visão! Neste momento não há esse processo de construção, mesmo em sala de aula. As disciplinas que a gente desenvolve, as competências - eu gostava de dizer, tirando algumas matérias, como é que a gente desenvolve as competências? A gente dá matéria e o aluno faz o exame! Que competências é que ele desenvolveu? De reproduzir o que foi dado? (P4).

Processo avaliativo dos discentes de Enfermagem no modelo de competências

Os entrevistados explicaram que o sucesso do modelo de desenvolvimento de competências está ligado à importância que é dada ao processo avaliativo, para que seja efetivo, o que nem sempre se faz presente. Ainda há dúvidas quanto a aplicação de um sistema de avaliação de aprendizagem compatível com a nova realidade.

Não faz sentido que o modelo de avaliação seja centrado apenas na replicação dos conhecimentos que o estudante aprendeu, se estamos a dizer que não é isso que se pretende. Agora, o que se pretende é que o aluno seja capaz, ele próprio, de desenvolver as suas competências, que sejam claras os perfis de competências que se espera que o estudante desenvolva e que tenha o apoio do professor naquilo que são as necessidades específicas de cada um dos estudantes. E, no final, ele sabe que vai ser avaliado, se atingiu ou não aquelas competências (P1).

Há muitos caminhos para atingir determinados resultados. Os percursos podem e devem ser flexíveis, as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Nós temos que garantir uma trajetória que é pensada, de forma flexível, mas que é pensada simultaneamente com processos sistemáticos de avaliação de competências que as instituições certificam. Aquilo que se certificam são competências, que é mais que aprendizagem de conteúdos. Portanto, todos os percursos têm que ser pensados neste processo. Portanto exige um sistema de avaliação de aprendizagem (P2).

Eu não acredito que as pessoas, quando avaliam, estejam a pensar em competências, mas no mesmo que pensavam há 15 anos: ou o aluno sabe fazer ou não sabe; sabe justificar o que faz ou não sabe? Há muitos sítios onde continuam à espera que o aluno vá para estágio provar o que aprendeu na teoria. Acredito que as mudanças são lentas. Os professores só falam em competências neste momento; se estamos a avaliar efetivamente competências, se estamos a ajudar a construir competências? Na minha visão, o trabalho do professor é contribuir para o desenvolvimento do aluno, não é avaliar se o aluno sabe ou não sabe, é ajudar a desenvolver. Esse é o trabalho do professor. Do enfermeiro é ajudar a pessoa a curar-se; do professor é ajudar o aluno a crescer (P4).

Preparo docente na formação de Enfermagem pós-Bolonha

Sobre o preparo do docente para a reforma educacional proposta por Bolonha, o assunto foi amplamente problematizado pelos entrevistados. Inicialmente, destacaram que não se trata de um processo simples, pois o ensino de Enfermagem estava enraizado em uma lógica muito diferente.

Havia uma rigidez, havia uma preocupação da afirmação da Enfermagem enquanto uma técnica. E isto não vai desaparecer 'de um pé para a mão'. Esta cultura não desapareceu rápido e há muitos laivos traços desta forma mais rígida que permaneceram no tempo. Não foi suficiente o tempo que passou. A escola leva muitos anos a mudar. Portanto, nós tínhamos esta forma de trabalhar: os alunos aprendiam na teoria, a teoria era sobretudo procedimentos, não havia propriamente uma teoria da Enfermagem, haviam procedimentos: o procedimento para se dar o banho, o procedimento para tratar as feridas, o procedimento para não sei o quê, para a unha do pé... e as aulas eram procedimentos. Quando o doente tem a patologia x, os cuidados de Enfermagem são 'este, este, este'. Ora, isto não é teoria, são procedimentos. É como fazer, não é como pensar no que se faz. Portanto, era assim porque eu aprendi assim (P4).

Por outro lado, também é difícil fazer 'roupa nova com pano velho'. Os professores das Universidades têm um estatuto muito fortalecido, enraizado e pouco flexível. É difícil fazer um professor mudar a sua metodologia para pôr os estudantes a construir o seu próprio currículo, as suas competências, ou pelo menos, começar a utilizar metodologias ativas. Ele, toda a vida, foi formado para ensinar o que aprendeu, para transmitir conhecimento, um saber transmissivo, e não um saber criativo, que é um saber em que tu participas da tua construção - e o professor é construtor do conhecimento com o estudante, não é um detentor da sabedoria. Ainda acontece de o professor mostrar slides que já mostra há não sei quanto tempo, os colegas do outro ano já os viram, já os conhecem, mas ninguém percebe o que ele quer com aquilo; e ele não muda (P6).

Em uma das entrevistas, houve menção ao processo de saúde mental dos docentes envolvidos no período, considerado muito angustiante.

Foi nos colocada esta necessidade: tínhamos um prazo para adequarmos os planos de estudos às exigências de Bolonha. Havia a necessidade de fazer alteração dos planos curriculares, e portanto, fizemos uma leitura individual. Não houve nada estruturado, nenhuma formação que nos desse competências para que pudéssemos fazer este percurso com menos angústia - porque foi um período de muita angústia! Adequar os planos de estudos num perfil de competências, em sistema de unidades de créditos chamados ECTS, onde estavam definidos para o 1º ciclo, licenciatura,

quantos ECTS teriam de ter (P5).

Os entrevistados argumentaram que pode ter havido, em algumas IES, preparo dos docentes para as mudanças trazidas por Bolonha. Mas quando ocorriam eram iniciativas pontuais, ou seja, não se tratava de uma política nacional ou supranacional, causando a impressão de uma reforma apenas ‘no papel’.

Apesar de se ter feito alguma generalidade nas instituições, algum esforço, não houve um processo sistemático, transversal de preparação do docente para as novas metodologias: quer de ensino ou de avaliação. As instituições foram confrontadas com a necessidade, porque quando sai [o Decreto que implementa Bolonha], tem caráter imperativo - 'é pra fazer'. As instituições tiveram que se ajustar a essa necessidade. Foi no percurso que elas fizeram o curso, as coisas mudaram e deixaram de ser exatamente como eram (P1).

Na generalidade não houve uma preparação, não houve uma discussão sobre o conceito de competências. As mudanças foram mais discursivas do que efetivas. Bolonha foi pensado do ponto de vista das implicações burocráticas, logo as questões dos ciclos não foram debatidas em profundidade do ponto de vista do processo de aprendizagem dos estudantes, da finalidade que se pretendia, do que é se espera para esta sociedade, que tipo de resposta é que nós queremos dar à sociedade, o que é que nós queremos (P2).

Um segundo ponto importante ainda apontado sobre o preparo docente foi que alguns professores tinham de antemão um preparo pedagógico, mas isso era independente das ações provenientes do Processo de Bolonha. Tratava-se, principalmente, de buscas autônomas de construção de conhecimentos acadêmicos para ampliação de suas próprias práticas docentes e isso acabou ‘sem querer’ contribuindo com os ajustes metodológicos que se fizeram necessários para o delineamento da formação de Enfermagem.

Muitos professores de Enfermagem fizeram mestrado e doutoramento em educação, pois o doutoramento em Enfermagem veio mais tarde e, portanto, a primeira opção era um mestrado ou doutoramento em outras áreas, como na educação, pois fazia mais sentido aos que eram professores irem para a área da educação (P2).

Nós temos muitos professores de Enfermagem que têm doutoramento na área da educação e isso também foi importante para o desenvolvimento da formação de Enfermagem nos últimos 20 anos (P3).

Os entrevistados apontaram que há uma tendência de crescimento do número de docentes pedagogicamente preparados.

As pessoas que buscam doutoramento neste momento são, sobretudo, aspirantes à carreira acadêmica. Há um ou outro, que deve querer continuar nos contextos da prática clínica, mas creio que serão relativamente poucos (P1).

Muitas vezes, a dificuldade dos professores terem este empenho de maneira diferente, é um bocadinho falta de esforço. E por outro lado, a instituição que os emprega

também não tem competência para os dinamizar de outra maneira. Hoje é de considerar que a avaliação de competências, a nível organizacional, tem muito peso e por isso os professores são mais ativos e dedicam mais tempo à sua própria formação (P6).

DISCUSSÃO

A prestação de cuidados à saúde está em crescente demanda. O aumento da longevidade, das doenças crônicas e das internações hospitalares, avanços científicos e tecnológicos e a mobilidade da população mundial exigem uma maior complexidade nos cuidados de Enfermagem, com profissionais altamente capacitados. A formação de Enfermagem precisa acompanhar essas mudanças, que exigem novos conhecimentos, habilidades e atitudes dos enfermeiros. O modelo neoliberal demanda dos trabalhadores de Enfermagem um conjunto de competências para atendimento às demandas promovidas pela globalização, no qual espera-se que o profissional seja capaz de transformar a aprendizagem em resultados comportamentais e laborais (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2018).

O Espaço Europeu de Educação Superior, decorrido do Processo de Bolonha, mudou a lógica de ensino de Enfermagem, antes focada em transmissão de conhecimentos para o aprendizado centrado no estudante, baseado no desenvolvimento de competências. O eixo de mudança foi centrado na reestruturação das práticas pedagógicas, com a adoção de novas metodologias de ensino-aprendizagem e reorganização dos currículos, ao passo que os conteúdos foram orientados pelas demandas do mercado de cuidados de saúde (SARAIVA; OLIVEIRA; CABRITO, 2020).

A adoção do desenvolvimento de competências enquanto modelo de formação é controversa pois, por um lado, submete à educação ao modelo capitalista, por outro, promove a necessidade de desenvolvimento de uma organização pedagógica construtivista, na medida em que prioriza a construção de novos conhecimentos. Faz-se necessário precaução para que os interesses neoliberais não superem a educação que promove a liberdade, a autonomia, a ética e a humanidade dos envolvidos. Nessa perspectiva, o papel do docente passou a ser objeto de polêmica. Por um lado, em resposta à demanda mercadológica, suas condutas pedagógicas podem conduzir a uma educação acrítica, engessada, opressora. Em contraponto, pode ser comprometida com as necessidades dos estudantes, saúde e sociedade, propulsora do raciocínio crítico-reflexivo (FREIRE, 2002; FREIRE, 2013; ARAÚJO; SILVA, DURÃES, 2018).

No processo de ensino-aprendizagem requerido para a formação de enfermeiros, o

diálogo, a problematização, o acompanhamento, a compreensão e o monitoramento dos estudantes em suas diferentes características e progressos são fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica e humanista, concebendo profissionais de Enfermagem de alta qualidade formativa. Esse processo envolve mudanças culturais que afetam os envolvidos, que precisam se adaptar à aprendizagem centrada no estudante, com mais responsabilidades a serem assumidas pelo estudante e aumento da carga de trabalho para o docente (ANTÓN-SOLANAS *et al.*, 2021; WAGENAAR, 2021).

Com o ensino centrado no estudante, o foco mudou do ensinar para o aprender, no qual o estudante assume maior responsabilidade pessoal para o aprendizado e o docente tornou-se um tutor, um facilitador da aprendizagem que caminha lado a lado com o estudante, ambos na linha de frente do sucesso ou do fracasso do processo formativo. Estudos apontam que tornar os estudantes de Enfermagem responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem melhorou as suas motivações para o estudo, e que metodologias ativas têm se mostrado eficazes no desenvolvimento de competências, reconhecidas do ponto de vista dos próprios estudantes (GARCIA, 2020).

Nesse aspecto, o processo de problematização da aprendizagem e a reflexão sobre as situações de cuidados implicam nos estudantes de enfermagem o desenvolvimento de habilidades voltadas para uma tomada de decisão refletida e consciente, na qual ocorre o envolvimento com os problemas apresentados no processo de ensino, levando ao desenvolvimento de modelos mentais e hábitos de aprendizagem por meio da prática e da reflexão. Isso promove o estudante ao protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o ativo e responsável pela sua aprendizagem (MARQUES *et al.*, 2021).

Quanto ao processo de avaliação de aprendizagem, o modelo de formação por desenvolvimento de competências é um processo elaborado e complexo que necessita manter uma coerência entre o método pedagógico escolhido. Na ótica da educação construtivista, o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido com base nos conhecimentos prévios dos estudantes para a construção de novos conhecimentos. Ao professor é atribuída a incumbência de desenvolver estratégias para o desenvolvimento da autonomia e consciência crítica; ao contexto de ensino-aprendizagem, cabe oferecer um ambiente onde seja fomentada a curiosidade para o desenvolvimento de novos conhecimentos; e a avaliação torna-se um processo de autorregulação da aprendizagem, materializado na combinação de diferentes instrumentos, que buscam acompanhar a progressão do estudante ao longo do desenvolvimento de seus estudos (BULE; LOPES; SEBASTIÃO, 2017; MARTÍNEZ-MOMBLÁN *et al.*, 2020).

Por fim, refere-se que para concretizar a reestruturação pedagógica do ensino centrado

no estudante, a acumulação e transmissão verticalizada de conhecimentos precisa ser posta em desuso. Como se pressupõe, isso implica em um preparo docente que rompa com o ensino bancário, tornando-o crítico. Docentes libertadores são promotores de projetos educativos e de práticas pedagógicas voltados a uma renovação da educação, promovendo os estudantes à condição de protagonistas de seu processo de aprendizagem e conduzindo-os a saírem da condição de alienação (FREIRE, 2013; LEAL; LEITE, 2017).

Por sua vez, a perspectiva do ensino centrado no estudante demanda dos docentes de Enfermagem uma pluralidade de competências de natureza pedagógica para corresponder às exigências que o contexto político-educacional vai lhe implicando frente à diversidade dos ambientes de saúde, sociais e propriamente educacionais. Por isso, um processo de rearranjo identitário decorrente da necessidade de adaptação aos novos contextos formativos vem naturalmente ocorrendo, sendo frequente a transição de enfermeiros-professores para professores-enfermeiros do ensino superior, organizando uma nova cultura profissional formativa para a Enfermagem (LONGO, 2017).

Finalizando, destaca-se que apenas agora, passados mais de 20 anos da Declaração de Bolonha, vem ocorrendo um maior manejo supranacional da problemática em debate, por meio de proposições aos ministros e às autoridades nacionais para que adotem ações sobre inovação e valorização da aprendizagem e do ensino envolvendo estudantes e docentes, incluindo questões acerca do desenvolvimento dos currículos, resultados de aprendizagem, garantia de qualidade e estímulo ao intercâmbio de boas práticas de ensino e aprendizagem, com ênfase em métodos ativos (ROME MINISTERIAL COMMUNIQUE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação pedagógica da formação de Enfermagem incorporou uma mudança paradigmática: a transição de uma corrente pedagógica tradicional para a aprendizagem centrada no estudante por meio do desenvolvimento de competências e estímulo à autonomia. Trata-se de uma importante estratégia para possibilitar a harmonização curricular europeia, necessária à internacionalização. Todavia, o processo ocorreu de modo intenso, sem a implementação de uma política supranacional de amparo e preparo docente *pari passu* para essa nova perspectiva formativa e amadurecimento para tal - o qual se faz fundamental para que a aprendizagem atinja patamares de excelência, com enfermeiros aptos a solucionarem os desafios sociopolíticos vigentes, que desenvolvam inovação e tecnologia. Ao não atender os anseios de uma educação problematizadora, o Processo como um todo fica comprometido, e

cabe a reflexão: é desejo da União Europeia a adoção de métodos pedagógicos libertadores e crítico-reflexivos no ensino superior? Ou apenas trata-se de uma mudança *pro forma*, na qual o estudante tornar-se-á alienado? As falas dos entrevistados parecem apontar para a primeira opção, ao demonstrarem forte preocupação com a reestruturação pedagógica em curso.

REFERÊNCIAS

- ANTÓN-SOLANAS, I. *et al.* Nursing Lecturers' Perception and Experience of Teaching Cultural Competence: A European Qualitative Study. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 18, n. 3, p. 1357, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/3/1357/htm>. Acesso em: 16 mai. 2021.
- ARAÚJO, C.V.B.; SILVA, V.N.; DURÃES, S.J. The Bologna Process and curricular changes at higher education: what are skills for? **Educ. Pesqui.**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/d4HKLdssNVYKdgpDNHghMG/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 25 jun. 2021.
- BULE, M, J.; LOPES, M.J.; SEBASTIÃO, L.M.S. Conceções sobre avaliação das aprendizagens no ensino superior: O caso do ensino de Enfermagem. **RIASE**, v.3, n. 2, 2017. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/24911/1/RIASE_2017.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.
- COMISSÃO EUROPEIA. **European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) Education & Training. Resources and tools.** 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_pt. Acesso em: 22 jun. 2021.
- COMISSÃO EUROPEIA. **The European Higher Education Area in 2020 - Bologna Process Implementation Report.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/ehea_bologna_2020.pdf . Acesso em: 21 jun. 2021.
- FERREIRA, K.C.; LIMA, P.G. Projeto Tuning europeu para a educação superior: reflexões sobre o seu delineamento. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p.74-92, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756523008/552756523008.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARCIA, R.S. Milieu, attitude and cognitive aspects of student-centered learning in nursing education: a correlational study. **Globus Journal of Progressive Education**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611716.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- LEAL, A.R.; LEITE, C. Políticas da formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. **Interritórios Revista de Educação**, v. 3, n.

4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/22523>. Acesso em: 16 mai. 2021

LONGO, J.J.R. A prática enquanto lugar de formação, de trabalho e de produção de saberes: perspectivas de professores e estudantes na formação inicial em enfermagem. Tese (Doutor em Educação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28477/1/ulsd730750_td_tese.pdf. Acesso em 27 jun. 2021.

MARQUES, M.F.M. *et al.* Perceptions of senior nursing students regarding clinical decision-making. **Rev Bras Enferm.**, v. 74, n. 1, e20200921, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/FYtcZKRRxBcwQ9pdkgv3Hwf/abstract/?lang=en>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARTÍNEZ-MOMBLÁN, M.A. *et al.*. Analysis of the evolution of competences in the clinical practice of the nursing degree. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 28, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/TPg77CCrGj4wcbLCh9vG8bS/abstract/?lang=en> . Acesso em: 26 jun. 2021.

ROME MINISTERIAL COMMUNIQUÉ. **Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching** - Anexx III. 2020.

Disponível em: http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf . Acesso em 26 jun. 2021.

SARAIVA, A,K,M,S.; OLIVEIRA, M.A.C.; CABRITO, B.G. Nursing education in Brazil and Portugal: contexts, similarities and differences. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 57, p.1-23, 2020. Disponível em: 10.21680/1981-1802.2020v58n57ID21222 pt . Acesso em: 25 jun. 2021.

WAGENAAR, Robert. Evidencing competence in a challenging world. European higher education initiatives to define, measure and compare learning. **International Journal of Chinese Education**, v. 1, n. 13, 2021. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/22125868211006928>. Acesso em: 25 jun. 2021.

5.4 MANUSCRITO (4) - EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM PÓS-BOLONHA

EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM PÓS-BOLONHA

Objetivo: compreender a expansão das Pós-Graduações de Enfermagem pós-Bolonha.

Método: estudo qualitativo, exploratório, descritivo, no qual procedeu-se com entrevistas abertas com seis doutores portugueses, enfermeiros e docentes do curso superior de Enfermagem, que vivenciaram as mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha. A seleção dos entrevistados se deu pela técnica *snowball*. Adotou-se análise de conteúdo e o referencial teórico que guiou a análise dos dados foi a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire.

Resultados: os resultados do estudo estão organizados nas seguintes categorias, que emergiram no teor das falas dos participantes: Harmonização da Pós-Graduação de Enfermagem; e,

Afirmção da Enfermagem como uma disciplina do conhecimento científico. **Conclusão:** a compreensão da expansão das Pós-Graduações de Enfermagem pós-Bolonha está assentada em um processo de harmonização, que segue "em vias de", pois ainda se encontra em movimento, na busca incessante pela excelência do cuidado. Esse também parece ser o caminho que levará à afirmação da Enfermagem enquanto disciplina científica. **Descritores:** Educação em Enfermagem. Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. União Europeia.

INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha, iniciado no ano de 1999 na União Europeia, é uma estratégia política de reforma educacional do ensino superior e estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, com vistas à competitividade, geração de inovação e tecnologias e criação de uma cultura identitária europeia. Seus objetivos foram alicerçados no estabelecimento de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (European Credit Transfer System - ECTS), comum aos países europeus, para promover a mobilidade, e com a adoção de um sistema baseado em três ciclos de estudos: 1.º ciclo, graduação, com uma duração de seis a oito semestres (180 a 240 ECTS); 2.º ciclo, especialização e/ou mestrado, com a duração de três a quatro semestres (90 a 120 ECTS), e 3.º ciclo, doutorado, com uma duração de seis a oito semestres (180 a 240 ECTS) (BARBIERI-FIGUEIREDO, 2018).

Na prática, todas as ações implementadas buscam o fortalecimento econômico do bloco, utilizando o ensino superior como impulsionador de crescimento por meio da renovação dos conhecimentos acadêmicos, que se demonstravam defasados, a superação das fronteiras acadêmicas e profissionais e tornar o ensino superior mais atrativo e competitivo em nível mundial (COMISSÃO EUROPEIA, 2020). No que tange à Enfermagem, há grande preocupação com o aparecimento de novas doenças pandêmicas, riscos à saúde relacionados aos impactos ambientais, sociais e climáticos, a inversão da pirâmide etária e aumento da expectativa de vida, que leva ao aumento da prevalência de doenças crônicas, requerendo oferecer aos cidadãos europeus cuidados de Enfermagem de alta qualidade, com profissionais resolutivos e inovadores (SALMONEN *et al.*, 2021).

A União Europeia reconhece e busca atender a essa necessidade de saúde da população europeia, tendo promovido, por meio do Processo de Bolonha, uma reforma de grande impacto para o ensino superior em Enfermagem, inserindo-a no ensino superior, buscando torná-la uma profissão competente, qualificada para a autonomia do cuidado e com possibilidade de mobilidade acadêmica e profissional internacional e formação acadêmica completa (graduação, mestrado e doutorado). Dentro da perspectiva formativa, a educação em Enfermagem precisa

ser pautada em um processo de formação humana, que vincule conhecimentos técnicos e científicos com sua historicidade e com a sua função social e política, à frente e independente dos interesses do mercado neoliberal (FREIRE, 2002).

Todavia, passados mais de 20 anos da Declaração de Bolonha, a formação em Enfermagem ainda sustenta obstáculos a serem transpostos para sua afirmação enquanto disciplina científica, estando ainda muito pautada no conhecimento técnico e modelo biomédico (HUMAR; SANSONI, 2017). Para alcançar o desenvolvimento científico-profissional que se almeja na Enfermagem, faz-se necessário reduzir as lacunas existentes entre pesquisa e prática para o desenvolvimento de novas formas de cuidado, levando a uma melhor prestação de serviços de saúde e, conseqüentemente, a melhores resultados de saúde. Do contrário, a Enfermagem está sob o risco de continuar promovendo a replicação dos cuidados tradicionalmente conhecidos e/ou experiências anteriores, e fadada à perda de identidade enquanto ciência (ACOSTA; OELKE; LIMA, 2017; POWERS, 2020).

Atualmente, a comunidade acadêmica assume que a construção do conhecimento científico se edifica *à priori* no campo da pós-graduação, à medida em que estudantes de especialização, mestrado e doutorado geram conhecimento de Enfermagem em suas funções como enfermeiros de prática avançada ou desenvolvendo e testando teorias como pesquisadores, juntamente com o corpo docente conducente, nos ambientes formativos (SMITH, 2019).

Embora os mestrados e doutorados em Enfermagem tenham sido suportados pela reforma do ensino superior promovida, o processo de implementação e harmonização ainda parece estar incipiente. Tendo em vista o supracitado, bem como as mudanças ocorridas na formação em enfermagem na União Europeia, esse estudo teve como objetivo compreender o processo de expansão das pós-graduações em Enfermagem no contexto pós-Bolonha.

MÉTODOS

Estudo qualitativo, exploratório, descritivo, no qual procedeu-se com entrevistas abertas. Os participantes foram seis doutores portugueses, enfermeiros e docentes do curso superior de Enfermagem, com mais de 20 anos de experiência, portanto, que vivenciaram as mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha. A seleção dos entrevistados se deu pela técnica *snowball*, na qual o primeiro participante indica o próximo, e assim sucessivamente, até a saturação dos dados. A primeira delas ocorreu por meio de indicação e convite de uma pesquisadora portuguesa, que tem vasta experiência no assunto e também atuou fortemente no cenário de estudos. Curiosamente, nesta pesquisa, os participantes referenciaram-se

mutuamente por reconhecerem-se como pessoas que tiveram participação ativa em espaços decisórios nas mudanças ocorridas na formação em Enfermagem pós-Bolonha, bem como os dados saturaram-se igualmente de forma rápida, fechando o ciclo de coleta de dados.

Para análise das entrevistas, como técnica de leitura e organização dos documentos, adotou-se análise de conteúdo, seguindo a seguinte sequência: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nas etapas de pré-análise e de exploração do material foi utilizado o software Atlas.ti™, que fornece ferramentas de visualização, separação e codificação de dados primários em pesquisas qualitativas. O referencial teórico que guiou a análise dos dados foi a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, que auxilia na reflexão e questionamento sobre as transformações no cenário educacional adotadas em determinadas realidades e sobre os aspectos políticos e sociais que permeiam tais mudanças. O autor dá luz ao tema de estudos, auxiliando na reflexão crítica sobre a realidade ora investigada.

Os aspectos éticos foram respeitados, houve aprovação no comitê de ética em pesquisa com seres humanos, foram garantidos o respeito aos indivíduos, seus valores sociais, culturais, morais e religiosos, bem como o anonimato, preservado a partir do uso da letra “P” de participante seguido de um número natural sorteado aleatoriamente de 1-6 na apresentação dos recortes das entrevistas.

RESULTADOS

Os resultados do estudo estão organizados na seguinte estrutura, que emergiram no teor das falas dos entrevistados: (a) Expansão da Pós-Graduação de Enfermagem; e, (b) Afirmação da Enfermagem como uma disciplina do conhecimento científico.

Expansão da Pós-Graduação de Enfermagem

Bolonha foi relevante para que a Enfermagem se consolidasse no âmbito da carreira do ensino superior, conforme elucidado:

Na Europa foi fundamental a questão de Bolonha para a Enfermagem por quê? Porque quando se deu o processo de Bolonha, a Enfermagem ainda não era ensino superior em todos os países e na maioria passou a ser. Eu me lembro na Espanha, estava na Universidade, mas não era superior, era diplomatura, não atribuía grau acadêmico... e passou a ser (P1).

Ocorreu um impulsionamento dos mestrados e, sobretudo, da formação em nível de

doutorado em Enfermagem, o que por um lado, é visto de modo positivo.

Concretamente a existência do doutoramento em Enfermagem é um benefício enorme a ser considerado como uma grande mais valia (P6).

Por outro lado, há ponderações sobre essa expansão:

Quando nós olhamos para o cenário de ligação entre o ensino superior, o desenvolvimento da investigação em contexto de trabalho e a Europa inteira, o que verdadeiramente Bolonha trouxe - ou trará - foi uma redução da relevância científica do mestrado e uma banalização do doutoramento. Há muitos sítios e áreas científicas onde os estudantes fazem direto o terceiro ciclo [doutorado] (P3).

Assim, associa-se necessidades de mercado ao impulsionamento na formação de pessoas no âmbito da Pós-Graduação:

A questão dos ciclos de Bolonha, a ideia foi, entre outras coisas, reduzir o tempo de formação inicial, aumentar a escolaridade dos estudantes na generalidade da população europeia, fazendo com que - a curto ou médio prazo - que a escolaridade mínima obrigatória sejam os três anos de faculdade. Portanto, fazem o secundário, fazem três anos de preparação para o mercado de trabalho e depois fazem um mestrado e um doutoramento, quem quiser. E isto é tudo uma visão muito mercantil - para responder às exigências do mercado de trabalho, é de exatamente o de criar jovens mais letrados, mais cultos que, possam responder ao mundo da informação digital na era da globalização, enfim... A Europa quer afirmar-se enquanto estrutura, enquanto região, com um nível de escolaridade elevado. E, portanto, este era o propósito, a primeira formação básica: a Europa do Conhecimento (P4).

Evidencia-se maior facilidade para a realização da Pós-Graduação, quase como um pré-requisito para estar inserido no mercado de trabalho.

Muitas instituições ofereceram uma formação para a atribuição do título de especialista, os tais cursos de especialização. Tinham um mestrado, que era análogo a dos cursos de especialização, e que eles podiam fazer em simultâneo no primeiro ano: especialização e mestrado. E com as ECTS, foi permitido transferir uma unidade curricular (podem ser para dois cursos), os estudantes no final podem ter dois cursos. Ainda não tem o grau de mestre, lhes falta a dissertação, que são mais seis meses. Uma das grandes vantagens dos créditos ECTS são essas. Assim os que quiseram, fizeram o primeiro ano que era igual nos dois cursos - o que era feito em um estava feito no outro, e no final, fizeram uma dissertação, um projeto de estágio de cerca de seis meses. Quem concluiu isso, para além do título de especialista, também ficou com o grau de mestre. Por isso há muitos enfermeiros hoje que são mestres, que têm o grau de mestre exatamente porque fizeram este percurso (P1).

Outra situação emergida no teor das entrevistas destacou que, inicialmente, a inexistência e/ou escassez de doutorados em Enfermagem em alguns países estimulou um êxodo para regiões que ofereciam esta formação ou, então, realizou-se doutorado em áreas afins. Para se expandir cursos de doutorados em Enfermagem era preciso ter enfermeiros doutores, ou seja, houve um movimento à qualificação docente.

Muitos professores de Enfermagem fizeram mestrado e doutoramento em educação, fazia mais sentido aos que eram professores irem para a área da educação (P1). Existiam rumores de que iria abrir o Curso de Doutoramento em Enfermagem mas ainda não havia nada, então inscrevi-me aqui na Espanha, e fui fazer em psicologia (...). Depois falando também com alguns colegas que estavam como eu - uns a fazer em filosofia, uns em sociologia, eu pensei: 'bem, nós temos mesmo a tal vontade de caminhar, não havendo na nossa área, não paramos por isso.' E penso que foi o núcleo duro destes enfermeiros que fizeram doutoramento em áreas afins, que são áreas do conhecimento complementares, que dão aportes, que colaborou para que posteriormente fossem expandidos os doutoramentos em Enfermagem (P5).

Com o tempo, apesar das dificuldades vivenciadas, houve uma tendência à harmonia, conforme elucidado:

Com o passar dos anos as coisas já se fazem com alguma harmonia. Bolonha trouxe grandes desafios e necessidades em termos de nos adaptarmos num curto espaço de tempo, porque os professores tinham que fazer a sua formação, tinha de ser. Num espaço de 10-15 anos, um conjunto de necessidades, obrigações que as escolas precisavam, os professores precisavam, portanto virou tudo uma azáfama. (...) Um doutoramento não se faz em um ano nem em dois, os mestrados quando começaram a aparecer eram mais académicos, e portanto, foi pedido aos professores do ensino de Enfermagem uma grande resiliência, uma grande capacidade de se adaptarem a tudo ao mesmo tempo. E isto ainda não parou! Veio o bacharelado, a licenciatura, depois os mestrados, ou doutoramentos e isso ainda não parou (P5).

Afirmção da Enfermagem como uma disciplina do conhecimento científico

A qualificação profissional mediante a diplomação em Pós-Graduação de Enfermagem implica no alargamento do desenvolvimento de pesquisas científicas, bem como, em inovação.

Concretamente no ensino superior era preciso ter uma academia forte e é isso que Bolonha preconiza, designadamente ao nível da investigação. Uma academia forte é uma academia que investiga. Se tu és professor numa Universidade, tens 12h de aula por semana e 30% do teu trabalho deve ser dedicado à investigação (P6).

No entanto, essa realidade ainda se encontra em fase de superação de fragilidades, fortuitamente, conforme apontado pelos entrevistados.

O que acontece em algumas escolas de Enfermagem: os professores têm que dar muito mais que 12h de aula por semana, além de muitas atividades administrativas. Muitos nem têm 30% do tempo para investigação, mesmo querendo tê-los. Resultado: a investigação que fazem é nos seus tempos livres, fins de semana; as colheitas de dados são com os estudantes, porque é um processo um bocadinho complicado (P6).

O doutorado em Enfermagem ainda é percebido entre os enfermeiros como uma

formação indicada especialmente a quem se interessa pela carreira acadêmica, de pesquisa, ou, então, àqueles que buscam qualificação do trabalho e reconhecimento pessoal-profissional para a carreira docente.

Se querem aspirar uma carreira na área do ensino, obrigatoriamente eles têm que ter o grau de doutorado. As pessoas que buscam doutoramento neste momento são, sobretudo, aspirantes à carreira acadêmica. Há um ou outro, que deve querer continuar nos contextos da prática clínica, mas creio que serão relativamente poucos (P2).

Há, ainda, a questão do fortalecimento da identidade profissional com implicações para a prática, bem como, a valorização por meio da concretização de um doutorado em Enfermagem.

A maior parte deles [estudantes de doutorado] vem com ideias, dúvidas, preocupações, com vontade de olhar para as coisas de outra maneira. Portanto há uma busca de conhecimento provavelmente associada à necessidade de exercer com qualidade e com autonomia. E de ser reconhecido por tal. Quer dizer, nem todo o reconhecimento é financeiro. E, portanto, esta valorização pessoal é uma busca constante (P4).

Os produtos das formações (teses, dissertações, artigos, pesquisas, colaborações...) revelam a expansão da Pós-Graduação, mas com a expansão também se verifica uma reflexão importante sobre os caminhos e direções que se têm tomado:

Falta uma coisa importante: que os doutoramentos em Enfermagem produzam conhecimento de natureza prática, que seja aplicável na prática dos enfermeiros. Porque quando tu tens nas competências dos enfermeiros licenciados: 'que seja capaz de ler trabalhos de investigação e aplicar os resultados na sua prática', isso significa que a investigação tem que produzir resultados que sejam aplicados na prática (P6).

Consolida-se uma preocupação com a translação do conhecimento produzido.

Uma grande percentagem das teses de doutoramento produz resultados sim, inovação, novos conhecimentos; mas nem sempre, ou muitas vezes, estes conhecimentos não são traduzíveis na prática. Este conhecimento é um conhecimento académico, aplicável na academia, e transponível na academia. E, portanto, tu acabas por ter um certo distanciamento (P6).

Por fim, a consequência da expansão das Pós-Graduações colabora com a afirmação da Enfermagem como uma disciplina do conhecimento científico. Mediatizada por novas tecnologias, salienta-se alguns enfrentamentos, uma vez que

a Enfermagem tem também uma história e ancestralidade no seu desenvolvimento, por ser uma profissão de natureza prática (P6).

Nesse caminho,

os enfermeiros, no início do século XXI, quando conseguiram o grau de doutor em Enfermagem, puseram a “cereja no topo do bolo”, a dizer: temos toda a formação em Enfermagem. Temos alcançado aquilo que é possível de alcançar (P1).

DISCUSSÃO

O Processo de Bolonha gerou um consenso entre os países europeus sobre a necessidade da reforma da formação em enfermagem para o alcance de enfermeiros altamente qualificados, para que respondam aos desafios da saúde, prestem cuidados mais abrangentes e tomem decisões complexas. Assim, a formação foi orientada à investigação científica nos três ciclos de estudo, resultando em um número crescente de enfermeiros com mestrado e doutorado (CABRERA; ZABALEGUI, 2021). No ano de 2014, havia oferta de mestrados em enfermagem em 60% dos países europeus e doutorado em 26 deles, ofertando a formação acadêmica plena, mas ainda com discreta procura dos programas doutorais (MASSIMI *et al.*, 2017).

A evolução formativa da Enfermagem está direcionada à articulação técnico-científica, desenvolvimento do pensamento crítico, ético e criativo do trabalho do enfermeiro, de modo a exercer sua práxis em concomitância ao desenvolvimento de habilidades sócio humanísticas e à autonomia, necessárias ao fortalecimento e consolidação da profissão. Também estimulou a visão científica sobre o cuidado prestado, levando à busca de saberes próprios, resultando em avanços na trajetória da Enfermagem enquanto disciplina, observado pelo crescimento de novas teorias, áreas de atuação cada vez mais específicas e complexas, adoção de terminologias científicas padronizadas na assistência e o desenvolvimento de novas pesquisas na área (PIMENTA *et al.*, 2020).

Ministérios da Saúde de diferentes países estimam um aumento aproximado de 30% nos salários de enfermagem após a mudança na formação. Por outro lado, enfermeiros altamente qualificados significam uma taxa de morbimortalidade significativamente menor, com grande impacto na redução das internações, readmissões e redução de custos de cuidados de saúde, influenciando diretamente na sustentabilidade dos sistemas de saúde (HUMAR; SANSONI, 2017). Os Ministros da Saúde dos países europeus reconhecem a importância e significado das práticas avançadas e da qualificação mais elevada dos profissionais de enfermagem pós-Bolonha, mas não homologaram legislações que apoiam a autonomia do

enfermeiro no sistema de saúde, bem como de reconhecimento financeiro compatível com suas responsabilidades (CABRERA; ZABALEGUI, 2021).

A Enfermagem é uma profissão humanista, por essência, na qual os Enfermeiros necessitam desenvolver uma visão aprofundada das questões políticas e sociais relacionadas à saúde, com uma leitura múltipla e uma visão única da sociedade. A educação em enfermagem tem responsabilidade sobre esse perfil, devendo ser ato político, crítico e humanizador. A expansão das pós-graduações em Enfermagem tem ajudado os enfermeiros a perceberem a pesquisa como um dos seus processos de trabalho, enquanto caminho para projetar, avaliar, intervir e identificar métodos eficazes para melhorar a assistência de enfermagem e saúde das pessoas, em prol desta humanização (AGUAYO-GONZÁLEZ; LEYVA-MORAL, 2019; GARONE; CRAEN, 2017; FREIRE, 1997).

Faz-se necessário, porém, criar uma cultura de investigação na qual os enfermeiros sistematicamente repensem suas práticas, participem e conduzam investigações clínicas para transladar as evidências à prática atual e futura. Nesse sentido necessita-se ainda ultrapassar alguns obstáculos, promovendo um maior vínculo entre pesquisadores e usuários do conhecimento, a identificação de problemas de pesquisa relevantes, maior investimento financeiro em pesquisas clínicas e desenvolvimento de pesquisas de alta confiabilidade (CROSSETTI; GÓES, 2017). Estudos apontam que para expandir a base científica e a geração de novos conhecimentos é essencial envolver os enfermeiros clínicos na investigação, pois são eles quem mais identificam e lidam com os problemas relacionados à assistência de enfermagem, todavia, são os que menos se interessam pela pós-graduação e pela investigação (POWERS, 2020).

A busca pela formação doutoral vem se mostrando concentrada entre enfermeiros interessados na carreira acadêmica, mais especificamente na docência do ensino superior. Todavia, é válido destacar que o foco do doutorado é fomentar o desenvolvimento de pesquisas, inovação e tecnologias que encontrem respostas aos problemas de saúde da sociedade, bem como fomentar o desenvolvimento da própria disciplina científica. Assim, é imprescindível desmistificar entre os próprios enfermeiros o ideário coletivo acerca da formação doutoral, estimulando-os pela formação completa, que poderá levar a novos resultados e a uma nova roupagem à profissão (BULLIN, 2018).

Para a afirmação da enfermagem enquanto disciplina do conhecimento científico, faz-se necessário fortalecer a formação continuada nos três ciclos de estudos, com contínuas práticas baseadas em evidências de enfermagem, utilização e desenvolvimento de teorias e de nomenclaturas padronizadas de enfermagem e o desenvolvimento de práticas e tecnologias do

cuidado que impactem positivamente na saúde das pessoas. Sem isso, docentes de enfermagem tendem a preparar estudantes para desenvolverem competências que beneficiam interesses que não são os da enfermagem (CHINN; FALK-RAFAEL, 2018).

Sem uma base disciplinar para guiar o desenvolvimento da profissão, a Enfermagem permanecerá invisível aos olhos da sociedade, tendo de permanentemente lutar e lidar com o modelo biomédico, a subordinação e a cultura mercadológica da saúde (WATSON, 2017). A formação em enfermagem, nesse contexto, estaria subordinada à lógica neoliberal, para qual importa o conhecimento tecnicista, conservador, competitivo e opressor, com sua ideologia fatalista que tenta dizer que a realidade não pode ser mudada (FREIRE, 2002). A sociedade precisa saber que a enfermagem é uma ciência e arte, cuja ciência está em sua base disciplinar e a arte está no uso de seus conhecimentos para o cuidado das pessoas e sociedades (BARRET, 2017).

A enfermagem tem seu corpo de conhecimentos específicos e, portanto, a formação em Enfermagem deve ser voltada para tal arcabouço. Esse é o caminho para a continuidade, crescimento e fortalecimento da disciplina, na qual os estudantes estabelecem uma relação progressiva com os cuidados de enfermagem, interagindo com os diferentes modelos de cuidados e orientados pelas teorias de enfermagem, incorporando-os em suas práticas diárias e futuras. Nesse sentido, as pós-graduações estariam direcionadas ao estudo e desenvolvimento da disciplina, voltada aos fenômenos específicos da enfermagem, desenvolvendo-os enquanto ciência do cuidado humano e buscando compreender suas inter-relações com as demais áreas do conhecimento (SMITH, 2019).

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Dada a compreensão que o Processo de Bolonha é uma política de ensino superior no contexto europeu, que envolve diversos países membros signatários do bloco econômico, aponta-se como limitação o fato de ter sido entrevistados apenas pesquisadores portugueses. No entanto, a realidade apontada versou a de outros países e reflete nos pares, devido ao fato de ser um movimento supranacional. Sugere-se que estudos futuros aprofundem em outras realidades, de modo a destacar peculiaridades, bem como, permita uma análise mais ampla e/ou comparativa sobre o fenômeno.

CONCLUSÃO

O doutorado em Enfermagem é responsável pela formação de cientistas, ou seja, pessoas que desenvolvem ciência, tecnologia, educação, aportam inovação e que influenciam sobremaneira na vida em sociedade. Um grande exemplo é a pandemia em curso: foi preciso o investimento de muitos pesquisadores - certamente doutores ou envolvidos na academia - para o desenvolvimento de vacinas, bem como, educação em saúde para estar tanto instrumentalizado para o manejo da doença, quanto para praticar um cuidado competente.

A expansão de Programas de Pós-Graduação é elemento fundamental para que haja uma sociedade mais capacitada para o enfrentamento de problemas complexos e dinâmicos e, portanto, foi assim que Bolonha vislumbrou um futuro com patamares de excelência para alcançar a denominada Europa do Conhecimento. A Enfermagem europeia, no geral, esteve sempre sensível às demandas sociais que emergiram nesse contexto de mudanças rápidas, e que mesmo permeada por sucessivas problemáticas, avivou a formação de ponta, tão necessária ao reconhecimento da profissão como uma disciplina do conhecimento.

A compreensão da expansão das Pós-Graduações de Enfermagem pós-Bolonha está assentada em um processo de harmonização, que segue "em vias de", pois ainda se encontra em movimento, na busca incessante pela excelência do cuidado. Esse também parece ser o caminho que levará à afirmação da Enfermagem enquanto disciplina científica.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A.M.; OELKE, N.D.; LIMA, M.A.D.S. Considerações teóricas do diálogo deliberativo: contribuições para prática, política e pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/FNvvNDS3xG8F3sLcxTgZ4jr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- AGUAYO- GONZÁLEZ, M.; LEYVA-MORAL, J.M. The academic career: contradiction as a key player in nursing education. **Educational Research**, v. 61, n. 4, p. 425-436, 2019.
- BARBIERI-FIGUEIREDO, M.C. Internacionalização do ensino de Enfermagem: o doutoramento em regime de cotutela internacional. **Texto Contexto Enferm**., v. 27, n. 4, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tce/a/YmdpwwqXYgJtD56Psf9jXBQS/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 24 jun. 2021.
- BARRET, E.A.M. Again, What Is Nursing Science? **Nursing Science Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 129-133, 2017.
- BULLIN, C. To what extent has doctoral (PhD) education supported academic nurse educators in their teaching roles: an integrative review. **BMC Nurs.**, 17, 6, 2018. Disponível em: <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-018-0273-3>. Acesso em: 25 jun.

2021.

CABRERA, E.; ZABALEGUI, A. Bologna process in European nursing education. Ten years later, lights and shadows. **J Adv Nurs.**, v. 77, p. 1102-1104, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jan.14727> . Acesso em: 25 jun. 2021.

CHINN, P.; L., FALK-RAFAEL, A. Embracing the Focus of the Discipline of Nursing: Critical Caring Pedagogy. **J Nurs Scholarsh**, v. 50, n. 6, p. :687-694, 2018.

COMISSÃO EUROPEIA. **O Processo de Bolonha e o espaço europeu do ensino superior.** Educação e Formação. Políticas. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt . Acesso em: 11 jun. 2021.

CROSSETTI, M.G.O.; GÓES, M.G.O. Translação do conhecimento: um desafio para prática de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 38, n. 2, e74266, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARONE, A.; CRAEN, P.V. The role of language skills and internationalization in nursing degree programmes: A literature review. **Nurse Education Today**, v. 49, p. 140-144, 2017.

HUMAR, L.; SANSONI, J. Bologna process and basic nursing education in 21 European countries. **Annali di Igiene**, v. 29, n. 6, p. 561-571, 2017 Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85031793333&doi=10.7416%2fai.2017.2185&partnerID=40&md5=8e6952ac25c73f0022453d8edc70a0ce>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MASSIMI, A. *et al.* Quality and relevance of master degree education for the professional development of nurses and midwives. **Nurse Education Today**, v. 53, p. 54–60, 2017.

PIMENTA, C.J.L. *et al.* Avanços do conhecimento da enfermagem sob a ótica de revoluções científicas. **International Journal of Development Research**, v. 10, Isn. 04, p. 35320-35324, 2020.

POWERS, J. Increasing capacity for nursing research in magnet-designated organizations to promote nursing research. **Applied Nursing Research**, v. 55, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0897189719306354>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SALMINEN, L. *et al.* The competence of nurse educators and graduating nurse students. **Nurse Education Today**, v. 98, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691721000265>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SMITH, M. Regenerating Nursing's Disciplinary Perspective. **Advances in Nursing Science**,

v. 42, n. 1, p. 3-16, 2019. Disponível em:

https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Abstract/2019/01000/Regenerating_Nursing_s_Disciplinary_Perspective.3.aspx. Acesso em: 26 jun. 2021.

WATSON, J. Elucidando a disciplina de enfermagem como fundamental para o desenvolvimento da enfermagem profissional. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/gsdWKvGVzYJVjVYkPjv8Lkq/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2021.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Processo de Bolonha trouxe diversas contribuições para a formação em Enfermagem na União Europeia. De acordo com os resultados obtidos por meio desta pesquisa, as diretrizes para a harmonização dos sistemas de ensino superior em três ciclos de estudos, a adoção do sistema de créditos transferíveis e o suplemento ao diploma promoveram o desenvolvimento científico-cultural da profissão por meio da mobilidade acadêmico-profissional e intensificaram o diálogo entre as nações, que reverbera em práticas sociais e produção de novos conhecimentos. A educação provou ser um caminho para a construção de uma identidade profissional comum, considerada indispensável para o fortalecimento do bloco econômico.

Neste ínterim, a reestruturação pedagógica da formação de Enfermagem fez-se necessária, trazendo uma mudança paradigmática para os processos de ensino-aprendizagem: a transição de uma corrente tradicional, de transmissão de conhecimentos, para a aprendizagem centrada no estudante com o desenvolvimento de competências e estímulo à autonomia. As mudanças na organização didático-pedagógica e curricular na formação superior em Enfermagem pós-Bolonha foi considerada positiva, apesar do cenário de dificuldades e incertezas no campo prático de implementação.

Uma grande carga de responsabilidade foi posta sobre os docentes, muitos não tiveram o preparo pedagógico de antemão, necessário para uma reforma político-educacional deste porte, com mudanças tão intensas. Todavia, percebeu-se que eles próprios estão buscando aperfeiçoamento e reflexão sobre suas práticas, o que é louvável e demonstra a intenção de ver a Enfermagem desabrochar enquanto profissão científica, autônoma, transformadora, reconhecida. Docentes demonstram que não estão se eximindo de fazer da educação um ato político, ainda que inseridos em um contexto neoliberal, e que não perderam de vista que a educação é ferramenta e caminho para transformar as pessoas, para que elas transformem o mundo (façam cultura). O foco da educação sempre há de ser a humanização das pessoas e das sociedades.

No que tange ao desenvolvimento evolutivo da formação em Enfermagem, Bolonha propiciou aos enfermeiros não somente a promoção para o ensino superior, mas também conferiu condições para uma carreira acadêmica integral, instrumentalizando a formação para sua consolidação disciplinar, científica, autônoma. A Enfermagem deve tomar proveito das mudanças promovidas por meio desta política supranacional e buscar fortalecer sua essência científica, voltando seus currículos e práticas aos conceitos e teorias de enfermagem, cujo objeto é o cuidado humano, sem perder o foco na humanização do cuidado.

Sem exceção, todos os entrevistados da pesquisa apontaram que o Processo de Bolonha é vantajoso para a Enfermagem. Obviamente ainda há barreiras de ordem educacional, social, cultural e legal relacionadas à formação e às atividades profissionais do enfermeiro a serem superadas. Porém, no momento atual, em que o Processo de Bolonha está com pouco mais de 20 anos, as vitórias alcançadas já parecem superar as críticas e os problemas a serem enfrentados. As discussões emergidas no estudo dizem respeito, prioritariamente, ao *modus operandi* para se alcançar o que é o desejado para a consolidação da formação em enfermagem, sem hipótese de recuo ao momento anteriormente vivido.

Restaram alguns questionamentos, que não foram possíveis de serem respondidos nesta pesquisa: afinal, passados mais de 20 anos da Declaração de Bolonha, as mudanças promovidas na formação em Enfermagem vêm oportunizando aos enfermeiros ‘saírem da sombra’ de outras profissões de saúde, onde estão historicamente instalados? Os egressos pós-Bolonha estão agarrando a oportunidade para, enfim, garantirem seu ‘lugar ao sol’? Estudos futuros que aprofundem tal visão poderão responder tais questionamentos.

Por ora, o que se pode afirmar é que o Processo de Bolonha foi fundamental para a formação em Enfermagem na União Europeia, e seus reflexos são mundiais. Sem ele, a Enfermagem certamente ainda levaria um tempo muito maior para o desenvolvimento evolutivo de sua carreira formativa, em um contexto multicultural como o deste estudo. Porém, é necessário manter-se vigilante quanto à resposta que a política educacional neoliberal demanda da formação e, conseqüentemente, da profissão. Nesse sentido, a formação em Enfermagem pós-Bolonha vivencia uma constante dialética: preparar enfermeiros que questionem o sistema, transformadores e sócio humanistas; ou atender ao mercado neoliberal que formata, aliena, oprime.

É contraditório pensar em como o encaminhamento da política de educação superior no contexto neoliberal apresentado pode se dar por meio de uma educação construtivista. Uma hipótese é que o bloco econômico tenha discernimento de que a educação centrada no estudante é fundamental para profissionais diferenciados, criativos e transformadores. Por outro lado, o ensino-aprendizagem por desenvolvimento de competências leva a uma lógica de mercado, já que busca dentre os formados os mais competentes, fomentando uma lógica neoliberal. Assim, a contradição permanece.

Ainda, é válido destacar que a Enfermagem na União Europeia advém de uma historicidade muito divergente entre os países membros, com situações de formação e legislação profissional específicas e, ainda assim, foi possível implementar uma política de educação superior supranacional capaz de harmonizar as estruturas formativas, com grandes

impactos nas legislações nacionais dos signatários. Se isso foi possível naquele bloco econômico, por que não no Mercosul? Ainda que estejamos vivendo momentos históricos diferentes, os objetivos são semelhantes. Parece possível a implementação de ação similar neste contexto, devendo, ao ter a oportunidade de observar seus precursores, ser planejada para ultrapassar os percalços evitáveis e otimizar os êxitos.

Por fim, ressalta-se algumas limitações deste estudo. Inicialmente, é válido apontar que a análise da pesquisadora frente aos dados nunca será totalmente isenta de ‘pré-conceitos’, reflexões e opiniões pré-concebidas que podem influenciar na leitura dos achados, estando a discussão dos dados organizada conforme sua compreensão da temática, com possibilidade de ter deixado escapar informações relevantes que pudessem ser discutidas ou ainda dando teor de importância acima do necessário para outras informações. Além disso, o Processo de Bolonha envolve diversos países membros signatários, mas neste estudo foram entrevistados apenas pesquisadores portugueses. No entanto, destaca-se que a realidade apontada versou a de outros países e reflete nos pares, devido ao fato de ser um movimento educacional supranacional.

REFERENCIAS

- ACOSTA, A.M.; OELKE, N.D.; LIMA, M.A.D.S. Considerações teóricas do diálogo deliberativo: contribuições para prática, política e pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/FNvvNDS3xG8F3sLcxTgZ4jr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- AGUAYO- GONZÁLEZ, M.; LEYVA-MORAL, J.M. The academic career: contradiction as a key player in nursing education. **Educational Research**, v. 61, n. 4, p. 425-436, 2019.
- AIKEN, L. H. *et al.* Nurse staffing and education and hospital mortality in nine European countries: a retrospective observational study. **Lancet**, v. 383, n. 9931, p. 1824-1830, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4035380/>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- AMESTOY, S.C. *et al.* Fragilidades e potencialidades na formação de enfermeiros-líderes. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 42, n. esp., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200196>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/543/504. Acesso em 26 jun 2021.
- ANTÓN-SOLANAS, I. *et al.* Nursing Lecturers' Perception and Experience of Teaching Cultural Competence: A European Qualitative Study. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 18, n. 3, p. 1357, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/3/1357/htm>. Acesso em: 16 mai. 2021.
- ANTUNES, F. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul/dez 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1818/1582>. Acesso em 10 set 2016.
- ARAÚJO, C.V.B.; SILVA, V.N.; DURÃES, S.J. The Bologna Process and curricular changes at higher education: what are skills for? **Educ. Pesqui.**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/d4HKLdssNVYKdgpDNHgwMG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- AZEVEDO, J. **A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e a garantia da qualidade: entre a competitividade, o desenvolvimento humano e a liberdade**. Oração de Sapiência, Universidade Católica de Luanda, Angola, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3075/1/Cria%C3%A7%C3%A3o%20Espa%C3%A7o%20Europeu%20de%20Ensino%20Superior.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BARBIERI-FIGUEIREDO, M.C. Internacionalização do ensino de Enfermagem: o doutoramento em regime de cotutela internacional. **Texto Contexto Enferm.**, v. 27, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/YmdpwwqXYgJtD56Psf9jXBQS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRET, E.A.M. Again, What Is Nursing Science? **Nursing Science Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 129-133, 2017.

BARRETO, I. S., KREMPEL, M. C., HUMEREZ, D. C. O Cofen e a Enfermagem na América Latina. **Enfermagem em Foco**, v. 2, n. 4, p. 251-254, 2011. Disponível em: <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/195/131>. Acesso em: 10 set. 2016.

BARROS, R. A Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal: crítica à governação neoliberal do sector em contexto de europeização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 26, n. 100, p. 573-594, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/h9sNFsDWcvL6Wk3wKz6mfPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BERGEN COMMUNIQUÉ. **The European Higher Education Area**. Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

BERLIN COMMUNIQUÉ. **Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior**. Comunicado. Berlim, setembro de 2003. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/9/2003_Berlin_Communique_Portuguese_577299.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00225.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, vol. n.2, november. 141-163p, 1981.

BRANDALISE, G.C.; HEINZLE, M.R. Aspectos históricos e políticos do Processo de Bolonha: expansão de políticas de internacionalização na Educação Superior. **Série-Estudos**, v. 25, n. 54, p. 65-88, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i54.1379>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Paulo Freire. (Biografia). Brasília: Ministério da Cultura, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BREZNIK, K.; SKRBINJEK, V. Erasmus student mobility flows. **Eur J Educ.**, v. 55, p. 105-117, 2020.

BUCHAREST COMMUNIQUÉ. **Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior**. Comunicado. Bucharest, 26 abril de 2012. Disponível em: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bucharest-2012>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BULE, M, J.; LOPES, M.J.; SEBASTIÃO, L.M.S. Conceções sobre avaliação das aprendizagens no ensino superior: O caso do ensino de Enfermagem. **RIASE**, v.3, n. 2, 2017. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/24911/1/RIASE_2017.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BULLIN, C. To what extent has doctoral (PhD) education supported academic nurse educators in their teaching roles: an integrative review. **BMC Nurs.**, 17, 6, 2018. Disponível em: <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-018-0273-3>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CABRERA, E.; ZABALEGUI, A. Bologna process in European nursing education. Ten years later, lights and shadows. **J Adv Nurs.**, v. 77, p. 1102-1104, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jan.14727> . Acesso em: 25 jun. 2021.

CAMPELO JUNIOR, E.de A. A União Económica Monetária e a Crise. Working Papers. **Boletim de Ciências Económicas**, Coimbra, série 5, p. 51, mai. 2014. Disponível em: http://www.ij.fed.uep.pt/publicacoes/bce/wp_5/wp_005.pdf. Acesso em: 12 set. 2016.

CHINN, P.; L., FALK-RAFAEL, A. Embracing the Focus of the Discipline of Nursing: Critical Caring Pedagogy. **J Nurs Scholarsh**, v. 50, n. 6, p. :687-694, 2018.

COLL, A. N. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural? In.: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. **Educação e transdisciplinaridade II**, 2000. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707POR.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2018.

COLLINS, S.; HEWER, I. The impact of the Bologna process on nursing higher education in Europe: A review. **International Journal of Nursing Studies**, v. 51, n. 1, p. 150-156, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020748913002198> . Acesso em: 15 mai. 2020.

COMISSÃO EUROPEIA. **Características principais dos ECTS**. Educação e Treinamento Guia do usuário. 2020. Disponível em: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/key-features_en.htm#ectsTop. Acesso em: 22 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Espaço Europeu da Investigação (EEI)**. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/era_pt. Acesso em: 30 abr. 2021a.

COMISSÃO EUROPEIA. **Sobre a política de ensino superior**. Educação e Formação. Políticas. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_pt. Acesso em jun: 21 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Erasmus+**. 2021. Disponível em:
https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_pt. Acesso em: 21 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)** Education & Training. Resources and tools. 2021. Disponível em:
https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_pt. Acesso em: 22 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **O Processo de Bolonha e o espaço europeu do ensino superior.** Educação e Formação. Políticas. Disponível em:
https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt . Acesso em: 11 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Sistema europeu de transferência e acumulação de créditos** (ECTS. Educação e Formação. Recursos e Ferramentas. 2021. Disponível em:
https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_pt. Acesso em: 22 jun. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **The European Higher Education Area in 2020 - Bologna** Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/ehea_bologna_2020.pdf . Acesso em: 21 jun. 2021.

COOK, S. S. *et al.* Curriculum Meeting Points: A transcultural and transformative initiative in nursing education. **Nurse Education in Practice**, Kidlington, v. 12, n. 6, p. 304-9, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595312000637> . Acesso em: 10 mar. 2019.

CROSSETTI, M.G.O.; GÓES, M.G.O. Translação do conhecimento: um desafio para prática de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 38, n. 2, e74266, 2017.

CUNHA, A. *et al.* **A Europa do conhecimento.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. Disponível em:
https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/15840391/A_Europa_do_Conhecimento.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

CUNNINGHAM S. **Thinking about the future:** student nursing and Erasmus. Londres: Universities UK, 2017. Disponível em: <https://www.universitiesuk.ac.uk/International/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

DA SILVA, M. R.; PIRES, G. de L.; FARIAS, G. O. As eleições, as Diretrizes curriculares, os feitos, as promessas: “o que foi feito deverá” e “nada será como antes”?. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 7-16, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p7/28136>. Acesso em: 10 set. 2016.

DAMIANI, M.S. **Implementação do guia do utilizador ECTS.** Reunião do Grupo de Apoio aos Pares de Bolonha: Estruturas de qualificação e ECTS. 2019. Disponível em:
https://ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_ECTS.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

DEBOUT, C. *et al.* Undergraduate nursing education reform in France: From vocational to academic programmes. **International Nursing Review**, v. 59, n. 4, p. 519-524, 2012. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84868708090&doi=10.1111%2fj.1466-7657.2012.01016.x&partnerID=40&md5=28979b184e7b8884e78d8cf8d7031810>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de NETZ, S. R. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EHEA - European High Education Area. **Ministerial Conferences**. Disponível em <http://www.ehea.info/page-ministerial-conferences>. Acesso em: 30 abr. 2021.

EHEA - European High Education Area. **The Bologna Follow-up Group**. Disponível em <https://www.ehea.info/page-the-bologna-follow-up-group>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education. **About ENQA**. 2021. Disponível em <https://www.enqa.eu/about-enqa/#>. Acesso em: 22 jun. 2021.

EURO LEX - Access to European Union law. **Tratado da União Europeia**. Jornal Oficial das Comunidades Europeias. 2016. Disponível em: <https://EUROLEX.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=PT>. Acesso em: 03 jun. 2021.

EURO LEX - Access to European Union Law. **Directiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 7 de Setembro de 2005 relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais**. Disponível em: <https://EUROLEX.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02005L0036-20160524&from=EN>. Acesso em: 10 jun. 2021.

EURO LEX - Access to European Union Law. **Diretivas da União Europeia**. Disponível em: <https://EUROLEX.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3A114527> Acesso em: 30 abr. 2021.

EURO LEX - Access to European Union Law. **Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior**. 2015. Disponível em: <https://EUROLEX.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088#document1>. Acesso em: 30 abr. 2021.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area**. March 12, 2010. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

FERNANDES, J. D., REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 66, n. esp., p. 95-101, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v66nspe/v66nspe13.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

FERREIRA, K.C.; LIMA, P.G. Projeto Tuning europeu para a educação superior: reflexões sobre o seu delineamento. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p.74-92, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756523008/552756523008.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 5-735.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 4; abril-junho, 1963.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRONTEIRA, I.; JESUS, E.H.; DUSSAULT, G. A enfermagem em Portugal aos 40 anos do Serviço Nacional de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 273-282, 2020. Disponível em: 10.1590/1413-81232020251.28482019. Acesso em: 8 jun. 2021.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALBANY-ESTRAGUÉS, P.; NELSON, S. Migration of Spanish nurses 2009–2014.

Underemployment and surplus production of Spanish nurses and mobility among Spanish registered nurses: A case study. **International Journal of Nursing Studies**, v. 63, p. 112-123, 2016. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020748916301304>. Acesso em: 12 mai. 2020.

GARCIA, R.S. Milieu, attitude and cognitive aspects of student-centered learning in nursing education: a correlational study. **Globus Journal of Progressive Education**, v. 10, n. 2,

2020. Disponível: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611716.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GARONE, A.; CRAEN, P.V. The role of language skills and internationalization in nursing degree programmes: A literature review. **Nurse Education Today**, v. 49, p. 140-144, 2017.

GOBBI, M. Nursing leadership in the European landscape: Influence, reality and politics. **Journal of Research in Nursing**, v. 19, n. 7-8, p. 636-646, 2014. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84927780549&doi=10.1177%2f1744987114557109&partnerID=40&md5=1f94c9db1a615997dfba4c6359915d67>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GUALDEZI, L.F. *et al.* Avaliação de competências no ensino da enfermagem durante as práticas de campo. **Rev. Enferm. UFSM**, v. 10, n. 61, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/39939/html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

HUMAR, L.; SANSONI, J. Bologna process and basic nursing education in 21 European countries. **Annali di Igiene**, v. 29, n. 6, p. 561-571, 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85031793333&doi=10.7416%2fai.2017.2185&partnerID=40&md5=8e6952ac25c73f0022453d8edc70a0ce>. Acesso em: 21 jun. 2021.

KAJANDER-UNKURI, S. *et al.* The level of competence of graduating nursing students in 10 European countries: comparison between countries. **Nursing Open**, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://fine-europe.eu/wp-content/uploads/2021/02/Kajander-Unkuri-et-al.-2020-NOP.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

KURTOVICA, B. *et al.* The development of the nursing profession and nursing education in Croatia. **Journal of Professional Nursing**, v.37, n. 3, p. 606-611, 2021. Disponível em: 10.1016/j.profnurs.2021.03.001. Acesso em: 05 mai. 2021.

LEAL, A.R.; LEITE, C. Políticas da formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. **Interritórios Revista de Educação**, v. 3, n. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/22523>. Acesso em: 16 mai. 2021.

LEUVEN AND LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ. **Conference of European Ministers Responsible for Higher Education**, 200. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

LIMA, L. C., AZEVEDO, M. L. N., CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, v.13, n. 1, p. 7-36, mar 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

LIN, H.L. *et al.* Cultural competence among pre-graduate nursing students, new graduate nurses, nurse mentors, and registered nurses: a comparative descriptive study. **Nurse Educ Today**, v. 97, 2021. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33360010/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LONDON COMMUNIQUÉ. **Towards the European Higher Education Area:** responding to challenges in a globalised world. Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior. London, 18 de maio de 2007. Disponível em: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

LONGO, J.J.R. **A prática enquanto lugar de formação, de trabalho e de produção de saberes:** perspectivas de professores e estudantes na formação inicial em enfermagem. Tese (Doutor em Educação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28477/1/ulsd730750_td_tese.pdf. Acesso em 27 jun. 2021.

LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ. **EHEA European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.** Leuven and Louvain-la-Neuve: April, 2009. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

MANIGLIO, F. Veinte años de revolución neo-liberal: de la estrategia de Lisboa a Europa 2020. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Madrid, v. 47, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/52406>. Acesso em: 12 set. 2016.

MARQUES, L.M.; RIBEIRO, C.D. Os valores Morais da Graduação de Enfermagem: Percepção de Professores e Estudantes. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 29, 2020. Disponível em: 10.1590/1980-265X-TCE-2019-0104. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARQUES, M. I. C., AGUSTÍ, M. S. Processo de Bolonha: reforma e gestão universitária para a internacionalização da educação superior na união europeia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n.38, p. 127-138, jul/dez 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/viewFile/524/426>. Acesso em: 10 set. 2016.

MARQUES, M.F.M. *et al.* Perceptions of senior nursing students regarding clinical decision-making. **Rev Bras Enferm.**, v. 74, n. 1, e20200921, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/FYtcZKRRxBcwQ9pdkgv3Hwf/abstract/?lang=en>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARTA, M. *et al.* A relevância profissional da formação de professores e enfermeiros no ensino superior: uma análise a partir da identidade dos formadores. **Rev. Lusófona de Educação**, n. 27, p. 75-91, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27a06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

MARTÍNEZ-MOMBLÁN, M.A. *et al.* Analysis of the evolution of competences in the clinical practice of the nursing degree. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/TPg77CCrGj4wcbLCh9vG8bS/abstract/?lang=en>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARTINS, M. L. C. European Dialogue Project: cooperar para desenvolver a competência intercultural. In.: REMIÃO, F. *et al.*,. **CNaPPES 2015** – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, Leiria, Portugal, 2015. Disponível em: <http://cnappes.org/cnappes-2015/files/2016/03/LivroArtigosCNaPPES2015.pdf#page=63>. Acesso em: 08 set. 2018.

MASSIMI, A. *et al.* Quality and relevance of master degree education for the professional development of nurses and midwives. **Nurse Education Today**, v. 53, p. 54–60, 2017.

MERCOSUL Mercado Comum do Sul. **Países do MERCOSUL**. 2015. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/7824/3/innova.front/paises-do-mercosul>. Acesso em: 10 set. 2016.

MERCOSUL. **CMC/DEC N.07/18, de 17 de novembro de 2018**. Cria acordo sobre a revalidação de títulos ou diplomas de ensino superior em nível de graduação no Mercosul. Disponível em: http://www.sice.oas.org/Trade/MRCSRS/Decisions/DEC_007_2018_p.pdf. Acesso em 21 jun 2021.

MERCOSUL. **ARCUSUL** - Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados. 2021. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/programas-e-projetos/25-mercosul-educacional/57-arcusul.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisséia**, n. 5, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MILANEZE, K. L. N. **Internacionalização e mudança de gestão: um estudo de caso na indústria de eletrodomésticos de linha branca**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3415/4874.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 05 mai. 2021.

MISIASZEK, G. W.; TORRES, C. A. ideologia. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MOZZATO, A. R., GRZYBOVSKI, D. Documentos e Debates: Análise de Conteúdo. **RAC**, v. 15, n. 4, pp. 731-747., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

NARDI, D.; GYURKO, C. The Global Nursing Faculty Shortage: Status and Solutions for Change. **Journal of Nursing Scholarship**, v. 45, n. 3, p. 317-26, 2013. Disponível em: <https://sigmapubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jnu.12030>. Acesso em: 12 jun. 2021.

NOORDA, S. **Bologna Process Beyond 2020: Fundamental values of the EHEA**. 2020. Disponível em: <http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2020/07/bologna-process-beyond-2020.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

NURSING NOW BRASIL. Campanha Nursing Now. Disponível em <http://nursingnowbrasil.com.br/noticias/campanha-nursing-now/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ORDEM DOS ENFERMEIROS. **Enfermagem portuguesa**: implicações na adequação ao Processo de Bolonha no actual quadro regulamentar. 2007. Disponível em: http://www.ordemenfermeiros.pt/documentosoficiais/Documents/2007_EnfermagemPortuguesa_Processo_Bolonha.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

ORTEGA, M. C. B. *et al.* Formação acadêmica dos profissionais de enfermagem e a sua adequação às atividades de trabalho. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 23, n. 3, p. 405-410, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/102729/100975>. Acesso em: 10 set. 2016.

OSOWSKI, C. I. Cultura. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PARIS COMMUNIQUÉ. **Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur**. Disponível em: <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PARLAMENTO EUROPEU. Conselho da União Europeia. **Directiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 7 de Setembro de 2005 relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais**. Disponível em: <https://EUROLEX.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02005L0036-20160524&from=EN>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PEREIRA, E.M.A.; PASSOS, R.D.F. O espaço europeu de ensino superior e cidadania europeia. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 175-196, 2018. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324929>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PEROZA, J. **Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação**. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3183/420>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PEROZA, J.; SILVA, C. P.; AKKARI, A. Paulo Freire e a Diversidade Cultural, um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.2, p. 461-481, jul/dez 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3208/3036>. Aceso em: 20 ago. 2018.

PIMENTA, C.J.L. *et al.* Avanços do conhecimento da enfermagem sob a ótica de revoluções científicas. **International Journal of Development Research**, v. 10, Isn. 04, p. 35320-35324, 2020.

POWERS, J. Increasing capacity for nursing research in magnet-designated organizations to

promote nursing research. **Applied Nursing Research**, v. 55, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0897189719306354>. Acesso: 26 jun. 2021.

PRAGUE COMMUNIQUÉ. **A caminho da Área Europeia de Ensino Superior.**

Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior. Praga, 2001.

Disponível em:

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/46/9/2001_Prague_Communique_Portuguese_553469.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

RCEP - Regional Comprehensive Economic Partnership. **About.** 2019. Disponível em:

<https://rcepsec.org/about/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. **Inovação e Educação em Enfermagem.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RODRIGUES, M. R.; BRETAS, A. C. P. O envelhecimento no trabalho na perspectiva de trabalhadores da área de enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, p. 343-360, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v13n2/1981-7746-tes-1981-7746-sip00034.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

ROMÃO, E. J. Neoliberalismo. In.: STRECK D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.

Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROME MINISTERIAL COMMUNIQUÉ. **Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching - Annex III.** 2020.

Disponível em: http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf.

Acesso em 26 jun. 2021.

SALINAS, N. H. B. **Competencias proyecto Tuning - Europa, Tuning - America Latina.**

Bogotá, 2007. Disponível em:

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

SALMINEN, L. *et al.* The competence of nurse educators and graduating nurse students.

Nurse Education Today, v. 98, 2021. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691721000265>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa.** 3. ed. São

Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, L. A. de C. A duras penas: estratégias, conquistas e desafios da enfermagem em escala mundial. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 13-

28, 2008. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/hcsm/v15n1/02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

SARAIVA, A,K,M,S,; OLIVEIRA, M.A.C.; CABRITO, B.G. Nursing education in Brazil and Portugal: contexts, similarities and differences. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 57, p.1-23, 2020. Disponível em: [10.21680/1981-1802.2020v58n57ID21222](https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n57ID21222) pt . Acesso em: 25 jun. 2021.

SCHMOELLER, R. *et al.* Mercosul educativo na carreira de Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 65, n. 5, p. 856-8561, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n5/21.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

SENNA, M. H. *et al.* Significados da gerência do cuidado construídos ao longo da formação profissional do enfermeiro. **Rev. Rene**, Fortaleza, v.15, n.2, p. 196-205, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11546/1/2014_art_mhsenna.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, M. A. A formação docente na visão dos ministros de educação e chefes de estados da UE. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n.2, p. 407-427, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26132/15062>. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, M. G. *et al.* Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/TpDL8SFcVyQJGPn7RLGTKKD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, P. J., MAGALHÃES, A., NUNES, L. A prática discursiva sobre a formação de enfermeiros em Portugal. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 3, n. 3, p. 131-140, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIIn3/serIIIIn3a14.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SMITH, M. Regenerating Nursing's Disciplinary Perspective. **Advances in Nursing Science**, v. 42, n. 1, p. 3-16, 2019. Disponível em: https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Abstract/2019/01000/Regenerating_Nursing_s_Disciplinary_Perspective.3.aspx. Acesso em: 26 jun. 2021.

STRECK, D.R.; REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TOSTES, A.P.; SILVA, L.V.B. The Erasmus project: internationalization of education in the context of integration. **Mural Internacional**, v. 10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rmi.2019.37988>. Acesso em: 10 jun. 2021.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Ética. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TUNING. **Educational Structures in Europe**. Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

TUNING. **Educational Structures in Europe: References Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Nursing**. 2012. Disponível em: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/key_documents/tuningnursingfinal.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

TV ESCOLA. **Paulo Freire Contemporâneo**. (Documentário). Youtube. 2007. Disponível

em: <https://www.youtube.com/watch?v=6hcABrx70ag>. Acesso em: 12 mar. 2020.

UNIÃO EUROPEIA. **A UE em poucas palavras**: objetivos e valores da UE. Disponível em: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_pt. Acesso em: 10 set. 2018.

WAGENAAR, Robert. Evidencing competence in a challenging world. European higher education initiatives to define, measure and compare learning. **International Journal of Chinese Education**, v. 1, n. 13, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/22125868211006928>. Acesso em: 25 jun. 2021.

WATSON, J. Elucidando a disciplina de enfermagem como fundamental para o desenvolvimento da enfermagem profissional. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/gsdWKvGVzYJVjVYkPjv8Lkq/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2021.

YEREVAN COMMUNIQUÉ. **Ministerial Conference**. 2015. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ZIEGLER, S. *et al.* Caring for refugees: Training the health workforce towards structural competence and responsibility. **European Journal of Public Health**, v. 30, n. 5, 2020. Disponível em: 10.1093/eurpub/ckaa166.672. Acesso em: 05 mai. 2021.

APENDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pesquisa: **Formação em Enfermagem Pós-Bolonha**

Pesquisadora responsável: **Msc. Murielk Motta Lino**

Professora orientadora em Portugal: **Dr^a Maria do Céu Barbieri Figueiredo**

Professora orientadora no Brasil: **Dr^a Jussara Gue Martini**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada *Formação em Enfermagem Pós-Bolonha* referente à tese de doutoramento em Enfermagem da aluna Murielk Motta Lino, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria do Céu Barbieri Figueiredo em Portugal e da Prof^a Dr^a Jussara Gue Martini, no Brasil. O estudo tem por objetivo compreender as contribuições do Processo de Bolonha para a formação em enfermagem. A coleta dos dados será realizada por meio de entrevistas contendo perguntas sobre a percepção, fortalezas e fragilidades identificadas na formação em enfermagem no contexto pós-Bolonha. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Além disso, suas dúvidas poderão ser esclarecidas em qualquer momento do processo de investigação. No caso de aceite a esse convite, você será submetido/a a uma entrevista com o uso de gravador para melhor captação das informações. Posteriormente os dados serão transcritos na íntegra e encaminhados para sua aprovação, antes da análise dos dados. Garantimos que seu nome e qualquer outro dado que possa identificá-lo/a serão mantidos em segredo e que você terá a liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, mesmo que já tenha assinado este termo de consentimento, não causando qualquer custo, dano ou prejuízo. Após ler este termo, pedimos a sua assinatura, em caso de aceite em participar da pesquisa. Para outras informações ou desistência do estudo você pode entrar em contato a qualquer momento com:

Msc Murielk Motta Lino

Contato: (351) 919759850 (Pt) ou (55) 48 999248385

E-mail: muryelk@gmail.com

Dr^a Maria do Céu Barbieri Figueiredo

E-mail: ceubarbieri@esenf.pt

Dr^a Jussara Gue Martini

E-mail: jussarague@gmail.com

Eu, _____, declaro que participo e que fui informado/a sobre os objetivos e formas de realização deste estudo, sabendo que posso desistir de participar em qualquer momento e que terei o direito de não ter meu nome divulgado ou qualquer outra informação que me identifique (direito ao anonimato e sigilo dos dados pessoais fornecidos). Em caso de desistência, farei contato com as pesquisadoras responsáveis.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora principal

_____, _____ de _____ do ano _____.